

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Õppekava: hariduskorraldus

Ruth Jaansalu  
ÕPETAJATE ARVAMUSED TUNNUSTAMISKONKURSIL OSALEMISE  
TÄHENDUSEST NENDE PROFESSIONAALSELE ARENGULE JA  
TÖÖMOTIVATSIOONILE  
magistritöö

Juhendaja: dotsent Marvi Remmik

Tartu 2017

## **Resümee**

### **Õpetajate arvamused tunnustamiskonkursil osalemise tähendusest nende professionaalsele arengule ja töömotivatsioonile**

Magistritöö eesmärgiks oli selgitada, kuidas kirjeldavad avaliku tunnustuse pälvinud õpetajad tunnustamiskonkursil osalemist ning selle tähendust enda professionaalsele arengule ja töömotivatsioonile. Tegemist oli kvalitatiivse uurimistööga, mille empiirilise osa andmed koguti poolstruktureeritud individuaalintervjuudega. Uurimuses osales kaheksa Tallinna Haridusasutuste kvaliteediauhind „Hea õpetaja“ konkursil edukalt osalenud õpetajat. Andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodiga.

Uurimistöö tulemustest selgus, et tunnustamiskonkursil osalenud õpetajad omistasid tunnustamiskonkursi protsessile olulisema tähenduse kui pälvitud tunnustusele. Õpetajad leidsid, et tunnustamiskonkursi protsessis läbiviidud põhjalik eneseanalüüs ning kolleegidelt, praegustelt ja endistelt õpilastelt, lapsevanematelt ning tunnustamiskonkursi hindamiskspertidelt saadud tagasiside suunas neid reflekteerima ennast ning enda tööd õpetajana. Samuti andis tunnustamiskonkursil osalemine ning pälvitud tunnustus neile juurde enesekindlust ja julgust. Uurimuses osalenud õpetajad tõid välja, et töömotivatsiooni kontekstis oli neile avalikust tunnustusest olulisem kolleegidelt ning praegustelt ja endistelt õpilastelt ning lapsevanematelt saadud positiivne tagasiside. Samas leidsid uuritavad, et pälvitud tiitel andis neile kinnitust, et nad teevad oma tööd hästi ning innustas õpetajana tööd jätkama.

Märksõnad: õpetajate tunnustamine, tunnustamiskonkurss, professionaalne areng, töömotivatsioon, eneseanalüüs

### **Abstract**

#### **The Perceived Effects of Participating at a Teacher Recognition Award Competition on Professional Development and Motivation at Work**

The aim of this Master's thesis is to determine how publicly recognised teachers describe their experience at the teacher recognition awards, as well as the perceived influence on the teacher's professional development and motivation at work. The thesis makes use of qualitative research methods and semi-structured individual interviews to collect the empirical data necessary for the survey. The sample of the survey consisted of eight teachers who had participated successfully at the Good Teacher quality award competition organised for educational institutions in Tallinn. The collected data was analysed using the qualitative inductive content analysis method.

The results of the survey revealed that the teachers who had participated at the competition attributed more importance to the process of the competition rather than the received award. The teachers believed that the in-depth self-examination conducted as part of the competition process, as well as the feedback from colleagues, current and former pupils, parents and the competition's expert committee guided the teachers to reflect on themselves and their work as a teacher. The teachers also felt that participating at the competition helped them gain confidence and courage. Furthermore, the research revealed that the teachers were of the opinion that the positive feedback from colleagues, current and former pupils and parents was more important for the teachers' motivation at work than the public recognition. On the other hand, the teachers surveyed did believe that the title awarded to them provided them with confirmation that they are good at their job and motivated them to continue working as a teacher.

**Keywords:** teacher recognition, award competition, professional development, motivation at work, self-examination

## Sisukord

Resümee.....	2
Abstract.....	3
Sissejuhatus.....	5
1. Teoreetilised lähtekohad.....	7
1.1. Motivatsioon.....	7
1.1.1. Õpetajate töömotivatsioon.....	9
1.2. Eneseanalüüs õpetaja professionaalse arengu toetajana.....	10
1.3. Õpetajate tunnustamine.....	11
1.3.1. Tallinna Haridusametuse kvaliteediauhind „Hea õpetaja“.....	13
2. Metoodika.....	17
2.1. Valim.....	17
2.2. Andmekogumismeetod.....	18
2.3. Andmeanalüüs.....	19
3. Tulemused.....	22
3.1. Tunnustamiskonkursil osalemise põhjused.....	22
3.2. Kogemus tunnustamiskonkursi protsessis.....	25
3.2.1. Tunnustamiskonkursi protsessi kirjeldus.....	25
3.2.2. Meenutused tunnustamiskonkursi protsessis kogetust.....	28
3.3. Tunnustamiskonkursil kogetu tähendus professionaalsele arengule ja töömotivatsioonile.....	33
3.3.1. Tunnustamiskonkursil kogetu tähendus professionaalsele arengule.....	34
3.3.2. Tunnustamiskonkursil kogetu tähendus töömotivatsioonile.....	36
4. Arutelu.....	39
4.1. Uurimistöö kitsaskohad ja praktiline väärtus.....	42
Tänuõnad.....	43
Autorsuse kinnitus.....	43
Kasutatud kirjandus.....	44
Lisa 1. Intervjuuküsimuste kava.....	49
Lisa 2. Intervjuu dokumenteerimisleht.....	50
Lisa 3. Väljavõtte uurijapäevikust.....	51

## Sissejuhatus

Haridussüsteem nii Eestis kui mujal maailmas vajab motiveeritud õpetajaid. Õpetajate motiveeritus on oluline nii õpetajate endi erialase arengu ja töörahulolu kui ka õpilaste õpitulemuste ja heaolu kontekstis (Kaseorg & Uibu, 2016; Meristo & Eisenschmidt, 2012; OECD, 2014; Türk et al., 2011). Samas vaatamata ühiskonna kõrgetele ootustele on Eesti õpetajate tööalane motiveeritus üsna madal (Soonsein, 2012). Õpetajate motiveeritus on võrreldes OECD (*The Organization for Economic Co-operation and Development*) 2008. aasta rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) tulemustega, mil Eesti õpetajate töörahulolu tulemused olid ühed madalamad, paranenud ning õpetajad naudivad oma tööd rohkem, kuid siiski tajuvad nad nii ühiskonna kui kooli tasandil vähest toetust ja tunnustust (Meristo, Mathews, & Löftröm, 2016; OECD, 2014; Übius, Kall, Loogma, & Ümarik, 2014). See omakorda mõjub õpetaja töölalasele motiveeritusele pikas perspektiivis pärssivalt ning selle tulemusena kannatab nende töö kvaliteet (Boberg & Bourgeois, 2016; Çinar, Bektas, & Aslan, 2011; Kaseorg & Uibu, 2016).

Õpetajate tööga rahulolu ja motivatsioonialased uurimused näitavad, et lisaks materiaalsetele tasudele on õpetajate motiveerimisel olulised ka mittemateriaalsed tasud (Türk et al., 2011). Õpetajate tööalase motivatsiooni suurenemisel ja kvaliteedi tõstmisel on tähtis roll just õpetajate tehtud töö märkamisel ja tunnustamisel (Fernet, Trépanier, Austin, & Levesque-Côté, 2016; Fitzpatrick & Moore, 2015; Madriaga & Morley, 2016). Uurimused näitavad, et kui õpetajad tajuvad oma töös toetust ja tähelepanu, on nende sisemine motiveeritus suurem (Fernet et al., 2016; Kasak, 2014; Kocabac, 2007).

Paljudes haridusasutustes on välja töötatud personali tunnustussüsteemid, samuti esitatakse silmapaistvaid õpetajaid erinevate avalike tunnustuste nominentideks (Aruvälja Lasteaed-Algkooli..., 2012; Tallinna 21. Kooli..., 2016). Haridus- ja Teadusministeerium (2017) tunnustab igal aastal üleriigilisel Aasta Õpetaja auhinnagalal "Eestimaa õpib ja tänab" haridustöötajaid ja hariduse toetajaid. Samuti tunnustavad oma piirkonna tublimaid kohalikud omavalitsused (Põlva õpetajate tunnustamise..., 2014; Rae valla haridusalase..., 2012). Sellised avalikud tunnustused pälvivad õpetajad üldjuhul neile üllatusena ning teiste poolt nominendiks seatuna.

Eeskujulike õpetajate esile tõstmiseks ja tunnustamiseks on loodud erinevaid

kvaliteediauhindu. Kvaliteediauhinna pälvimiseks on vastupidiselt eespool kirjeldatud tunnustuste pälvimisele õpetajal endal ja tema tegevusel tunnustamiskonkursi protsessis oluline roll. Paljude teiste seas andis kuni 2015. aastani Tallinna Haridusamet igal aastal välja Tallinna Haridusametuste kvaliteediauhinda „Hea õpetaja“. Auhinna pälvimiseks osalesid õpetajad kvaliteedihindamise protsessis, mille käigus tegelesid põhjaliku enesehindamisega, kogusid tõendeid enda tulemusliku töö kohta ning suhtlesid hindamiskspertidega. Tunnustuse pälvimise otsustas konkursile esitatud taotlusdokumentide ja hindamiskspertide tagasisideraportite põhjal vastav žürii. Tunnustustega kaasnes ühekordne rahaline preemia ning tiitel, kuid edasist sissetulekut see üldjuhul ei mõjutanud.

Varasemalt on Eestis koostatud uurimusi, mis käsitlevad erinevate kooliastmete õpetajate motivatsiooni ja toetuse tajumist töökeskkonnas (Aasna, 2013; Allik, 2012; Kasak, 2014; Möttus, 2015; Soonsein, 2012), samuti on uuritud asutusesisest personali tunnustamist (Aasna, 2013; Kallas, 2005; Luhamägi, 2015). Lisaks on Eestis uuritud kutseõppeasutuste töötajate arvamusi kvaliteediauhinna konkursil osalemist töögrupi liikmena (Lind, 2007) ning koolitajate arengut kutse taotlemise kogemuse kontekstis (Ankipova, 2016). Mujal maailmas on tunnustamiskonkursil osalemist ning osalejate hinnanguid protsessis kogetule oma uurimustes käsitlenud Dinham ja Scott (2002), Fitzpatrick ja Moore (2015), Kelley, Heneman ja Milanowski (2002), Mackenzie (2007) ning Shephard, Harland, Stein ja Tidswell (2011).

Uurimused näitavad, et õpetajate tunnustamine tõstab õpetajate töö kvaliteeti ja motivatsiooni (nt. Dinham & Scott, 2002; Fitzpatrick & Moore, 2015; Kasak, 2014) ning toetab nende professionaalselt arengut (nt. Mackenzie, 2007; Shephard et al., 2011). Samas puudub uurimistöö autorile teadaolevalt ülevaade sellest, mis motiveerib Eesti õpetajaid tunnustamiskonkurssidel osalema, kuidas kirjeldavad Eesti õpetajad isiklikku kogemust tunnustamiskonkursi protsessis ning millise tähenduse omistavad Eesti õpetajad läbitu põhjal enda professionaalsele arengule ja töömotivatsioonile.

Sellest tulenevalt ongi magistritöö eesmärgiks selgitada, kuidas kirjeldavad avaliku tunnustuse pälvinud õpetajad tunnustamiskonkursil osalemist ning selle tähendust enda professionaalsele arengule ja töömotivatsioonile.

Järgnevalt antakse ülevaade õpetajate töömotivatsiooni, professionaalset arengut ja tunnustamist käsitlevatest teoreetilistest lähtekohtadest ja varasematest uurimustest.

## 1. Teoreetilised lähtekohad

### 1.1. Motivatsioon

Aastakümneid on püütud selgusele jõuda, mis paneb inimest tegutsema ja käituma just nii, nagu ta seda teeb. Inimesed on erinevad, samuti on erinevad nende hoiakud, eesmärgid ja vajadused. Seega ei ole motivatsiooni kontekstis küsimus mitte ainult selles, kui motiveeritud keegi mingis tegevuses on, vaid ka lisaks, mis kedagi motiveerib ehk milline on motivatsiooni olemus ja fookus, mis inimest tegutsema paneb (Ryan & Deci, 2000).

Motivatsiooni defineeritakse teoreetilise konstruktsioonina, mille abil seletatakse inimese käitumise algatamist, suunda, intensiivsust, püsivust ja kvaliteeti (Maehr & Meyer, 1997). Motivatsioon on individuaalne protsess, mis baseerub inimese enda väärtustel, vajadustel ja isikuomadustel (Reeve, 2008) ning mida mõjutavad subjektiivsed kogemused, mis annavad valmisoleku ja põhjused tegevusse panustada (Brophy, 2014).

Enesemääratlusteooria (*Self Determination Theory*) kohaselt jaotatakse motivatsiooni eesmärkide põhjuste ja tekke järgi väliseks (*extrinsic motivation*) ja sisemiseks (*intrinsic motivation*) motivatsiooniks (Deci & Ryan, 2000). Lisaks on Deci ja Ryan (2000) välja toonud kolmanda motivatsioonilise kontseptsioonina amotivatsiooni (*amotivation*), mille puhul motivatsioon puudub või inimene panustab tegevusse suutmata hinnata tegevust ja selle tulemust.

Sisemine motivatsioon avaldub indiviidil tegevuste puhul, mille vastu on tal endal sisemine huvi ning mis on väljakutsuvad, uudsed ja väärtuslikud. Sisemine motivatsioon viib inimesi tegutsema oma uudishimu rahuldamiseks või soovist saada meisterlikuks (Cook & Artino, 2016) ehk inimene teeb midagi sellepärast, et ta tahab, mitte sellepärast, et on vaja. Enesemääratlusteooria kohaselt toetab sotsiaalne keskkond sisemist motivatsiooni, kui ta täidab kolme loomulikku psühholoogilist vajadust- autonoomiat (isiklik valik ja otsus), kompetentsust (pädevus toetab optimaalset väljakutset) ning seotust (turvaline ja rahuldust pakkuv seos kaaslastega) (Brophy, 2014; Deci & Ryan, 2000).

Samas kui inimese motivatsioon on tingitud välistest mõjutajatest ning inimese tegevus tuleneb soovist näiteks võita auhind või saada tähelepanu, on tegevus väliselt motiveeritud (Reeve, 2008). Välise motivatsiooni korral ei sooritata tegevus huvist, vaid tagajärgedele mõeldes, mõjustatuna lubadustest või hoiatustest (Deci & Ryan, 2000).

Välise motivatsiooni korral eristatakse nelja tüüpi motivatsiooni - väline regulatsioon, peale surutud regulatsioon, omaks võetud regulatsioon ja omandatud regulatsioon (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000). Välise regulatsiooni stiilid erinevad selle poolest, mil määral on inimene välise regulatsiooni protsessi muundanud sisemiseks regulatsiooniprotsessiks ning kuivõrd inimene tajub regulatsiooniprotsessis iseseisvust (Cook & Artino, 2016).

Välise regulatsiooni (*external regulation*) korral kontrollivad inimese tegevust välised tegurid, ta tegutseb vaid tasu teenimise või karistuse vältimise eesmärgil. Inimene on oma tegevusest teadlik, kuid ta ei koge autonoomiat. Peale surutud regulatsiooni (*introjected regulation*) korral tegutseb inimene sisemise surve ja süütunde mõjul, tema eesmärgiks on vältida süüd ja ärevust ning tõsta enesehinnangut. Antud juhul on regulatsioon osaliselt seotud inimese isiklike huvide ja eesmärkidega, kuid need ei ole siiski peamised. Omaks võetud regulatsiooni (*identified regulation*) puhul on väline surve muutunud isiklikult oluliseks, samas peab inimene eesmärgi kasulikuks, mitte loomupäraselt soovitavaks. Omandatud regulatsiooni (*integrated regulation*) korral on välismõjud integreeritud sisemiste huvidega, eesmärk on muutunud osaks isiklikust identiteedist ja püüdlustest ning on isiklikult tähtis (Cook & Artino, 2016; Deci & Ryan, 2000; Reeve, 2008; Ryan & Deci, 2000).

Väline motivatsioon vastandub seega sisemisele motivatsioonile (Ryan & Deci, 2000), samas võivad välisest motivatsioonist kasvada välja sisemised huvid ja eesmärgid (Howard, Gagné, Morin, & Van den Broeck, 2016). Selle taustal saab õpetajate motivatsiooni kontekstis käsitleda ka saavutusmotivatsiooni, mille kohaselt edusaavutamise tõenäosuse ja väärtuse kombinatsiooni on kirjeldatud kui indiviidi soovi teha midagi tiptasemel (Reeve, 2008). Saavutusmotivatsioon on ajendatud soovist olla edukas (Çinar et al., 2011; Vadi, 2004), kuid motivatsioon sõltub sellest, kui tõenäoliseks inimene eesmärgi saavutamist peab ning kui palju ta ise seda soovib (Reeve, 2008).

Kõrgema saavutusmotivatsiooniga inimesed püstitavad endale eesmärgi, nad panustavad tegevusse, et saavutada rahulolu ning on oma tegevuses edukad (McClelland, 1967; Smiley et al., 2016; Tempelaar, Gijssels, Rienties, & Giesbers, 2015; Vadi, 2004). Motivatsiooni tugevus oleneb uurijate hinnangul eesmärgi väärtusest, eduootuse tugevusest, tegevuse ja tulemuse kasulikkusest ning panusest eesmärgi täitmisel (Wigfield



& Eccles, 2000). Samas valmidus väljakutseteks ja arenemiseks saab avalduda vaid siis, kui keskkond võimaldab psühholoogiliste vajaduste rahuldamist (Deci & Ryan, 2000).

### ***1.1.1. Õpetajate töömotivatsioon.***

Motivatsioon on oluline nii üksikisiku kui ka organisatsiooni tulemuslikkusele, kuna isegi väga võimekas ja hästi koolitatud töötaja ei tegutse tõhusalt, kui ta ei ole motiveeritud (Boberg & Bourgeois, 2016). Sellest tulenevalt on motivatsioon võtmesõnaks tulemusliku ja eesmärgipärase käitumise juures tööülesannete täitmisel (Çinar et al., 2011; Giles, 2004).

Motiveeritud õpetajad suudavad õppijaid nende õpingutes paremini toetada ja arendada (Türk et al., 2011). Töö tulemuslikkuse ja motivatsiooni vastastikuseid seoseid uurides on jõutud järeldusele, et suurenenud motivatsiooni tulemusena suureneb tulemuslikkus ja suurenenud tulemuslikkuse tagajärjel suureneb motivatsioon (Halepota, 2005). Lisaks on leitud, et kui õpetajad tajuvad oma töös toetust ja tähelepanu, on nende sisemine motiveeritus suurem (Fernet et al., 2016; Kasak, 2014; Kocabac, 2007). Mitmed uurimused näitavad, et õpetajate motivatsioon töös ning enesearengus on tihedalt seotud just juhtkonnapoolse toetusega (Boberg & Bourgeois, 2016; Brown & Militello, 2016; Eyal & Roth, 2011; Giles, 2004; Halepota, 2005; Kallas, 2005; Kocabac, 2007). Muuhulgas on leitud, et õpetajate väline motivatsioon on seotud juhtkonnapoolse materiaalse tasuga ning sisemine motivatsioon enam vaimse tasu ja toetusega (Kruusement, 2009).

Deci ja Ryan (2000), Kocabac (2007) ning mitmed teised (nt. Allik, 2012; Howard et al., 2016) leiavad, et inimese peamiseks tööalasteks motivaatoriteks on iseseisvus, oskused ja tööalased suhted, mis omakorda mõjutavad töö tulemuslikkust ning tööga rahulolu. Motivaatorite olulisus ilmnes ka Addisoni ja Brundrett (2008) uurimuses, kus leiti, et õpetajate suurimateks motivaatoriteks on positiivne tagasiside õpilastelt, rahulolu oma töötulemustega, kaasatus ning toetavad kolleegid. Samas leidsid rahvusvahelises õpetamise ja õppimise uuringus TALIS 2013 (Übius et al., 2014) osalenud õpetajad, et nad ei saa enda hinnangul piisavalt tunnustust ja tagasisidet oma tööle.

Õpetaja tööalast motiveeritust kujundavad erinevad õpetaja sisemised ning välised mõjutajad. Motiveeritus on otseselt seotud ka õpetaja professionaalse arenguga. Järgnevalt antakse ülevaade õpetaja professionaalsest arengust läbi enesehindamise.

### ***1.2. Eneseanalüüs õpetaja professionaalse arengu toetajana***

Professionaalsuse ideoloogiast on kujunenud õpetajaskonna eneseteadvuse konstrueerimise alus, see mõjutab õpetajate hoiakuid töö suhtes ning nende poliitilist ja majanduslikku identiteeti (Helemäe, 2004). Professionaalsus on seotud nii teadmiste ja oskuste kui ka hoiakute, arusaamade ja tõekspidamistega, avaldudes praktilises tegevuses (Karm, 2007). Johnsoni (2016) kirjelduse kohaselt peetakse professionaalseks arenguks teadmiste ja oskuste arengut, mis ühelt poolt on mõjutatud õpetajakoolitusest ning teiselt poolt kutseoskuste omandamisest töökohal ja teadmiste vahetamisest kolleegidega. Kompetentseks õpetajaks kujunemiseks on vajalik pidev eneseanalüüs, oma tegevuse hindamine, võrdlemine standarditega ning arutelud kolleegidega, sealhulgas toetav tagasiside (Eisenschmidt & Koit, 2014). Kui õpetajad on omandanud professionaalse arengu kompetentsid, on nad võimelised iseseisvalt õpetajana edasi arenema (Korthagen & Vasalos, 2005). Sealjuures sõltub see, kuidas õpetaja oma arenemisse panustab ja millised õppimisvõimalused endale loob tema teadlikkusest, oskustest ja kogemustest (Karm, 2007) ning võimalustest, mida asutus talle loonud on (Brown & Militello, 2016).

Eesti keele seletav sõnaraamat (2009) defineerib eneseanalüüsi kui oma iseloomu, võimete ja oskuste analüüsi ehk osadeks lahutatavat uurimist. Refleksiooniks peetakse tegevust, mille kaudu püüab inimene mõtestada oma kogemusi, otsides sobivamaid lahendusi uuel moel käitumiseks (Korthagen & Vasalos, 2005). Eneseanalüüsi ning reflekteerimist peetakse õpetaja professionaalses arengus võtmeteguriks (Moon, 2002). Samas tunnistavad õpetajad, et vaatamata sellele, et ka nende endi hinnangul mõjutab enda töö ja tegemiste reflekteerimine nende professionaalseid oskusi, saavutusi ning erialast arengut, on seda keeruline igapäevatöösse sulandada, kuna selleks pole aega. Lisaks tunnistatakse, et teiste õpetajate töö vaatlemine, analüüsimine ja tagasisidestamine on kasulik mõlemale osapoolle, kuid õpetajad ei ole sellega harjunud (Brown & Militello, 2016; Dinham & Scott, 2002). Sellises olukorras nähakse aga omakorda ohtu õpetajate professionaalsele arengule (Korthagen & Vasalos, 2005).

Järgnevalt antakse ülevaade õpetajate tunnustamise teoreetilistest lähtekohtadest ja varasematest uurimustest ning Tallinna Haridusasutuste kvaliteediauhind „Hea õpetaja“ kriteeriumitest.

### ***1.3. Õpetajate tunnustamine***

Uurimused näitavad, et õpetajad soovivad olla oma töös tunnustatud ja hinnatud (Dinham & Scott, 2002; OECD, 2014) ning õpetajate autasustamine ja tunnustamine tõstab nende töö kvaliteeti (Fitzpatrick & Moore, 2015; Madriaga & Morley, 2016). Samuti leitakse, et inimesed on palju enam motiveeritud, kui nad kogevad, et nende töö on oluline, väärtuslik ja vajalik ning osa suuremast ettevõtmisest (Kruusement, 2009).

Kõige lihtsam ning mõjuvam viis õpetajate tunnustamiseks on asutusesisene tunnustamine. Mitmetes haridusasutustes (nt. Aruvälja Lasteaed- Algkooli..., 2012; Tallinna 21. Kooli..., 2016) on välja töötatud tunnustamissüsteemid, mille alusel tõstetakse kokku lepitud perioodi tagant keegi kollektiivist esile. Üldiselt valivad tunnustuse pälvija välja kollektiivi liikmed ühiselt, samas on leitud, et tegelikult ei tea töötajad tihti, mille alusel nende asutuses tunnustatakse (Luhamägi, 2015).

Tunnustamise juures peetaksegi üheks suurimaks väljakutseks just objektiivsust (Dinham & Scott, 2002; Kelley et al., 2002; Mackenzie, 2007; Madriaga & Morley, 2016; Shephard et al., 2011). Olukorrad, kus tunnustuse pälvimise põhjused on kollektiivi liikmetele ebaselged ning näiteks juhtkonna tasandil otsustatud tunnustusi pälvivad aastast-aastasse samad inimesed, tekitavad kollektiivis omavahelisi pingeid. Mackenzie (2007) leidis oma uurimistöös, et tunnustamine võib põhjustada töökaaslaste omavahelist kadedust ning sellest tulenevaid lahkkelisid. Sama leidis ka Salk (2004), et pidevalt ühtede ja samade töötajate esile tõstmine ei mõju meeskonna üldisele mikrokliimale hästi. Negatiivne õhkkond toimib aga omakorda töö ja enesearengu motivatsiooni vähendajana (Kocabac, 2007). Samas peaks personali töö ja tegevuste tunnustamine olema asutusesiselt prioriteediks (Giles, 2004), kuna õpetajad ise peavad kõige väärtuslikumaks just juhtkonna liikmete, kolleegide ning laste ja nende vanemate poolset tunnustust (Addison & Brundrett, 2008; Fitzpatrick & Moore, 2015; Übius et al., 2014).

Lisaks asutusesisesele esile tõstmisele tunnustatakse õpetajaid ka avalikult. Avaliku tunnustuse all peetakse antud uurimisöö kontekstis silmas tunnustust, mille saab õpetaja väljastpoolt enda haridusasutust. Silmapaistva töö eest tunnustatakse Eesti parimaid õpetajaid iga-aastaselt Haridus- ja Teadusministeeriumi korraldatud üleriigilisel Aasta Õpetaja auhinnagalal „Eestimaa õpib ja tänab“ (2017), samuti tunnustavad enda piirkonna tublimaid kohalikud omavalitsused (Põlva õpetajate tunnustamise..., 2014; Rae valla haridusalase..., 2012). Selliste tunnustuste nominentideks esitavad õpetajaid peamiselt

nende kolleegid ja/või haridusasutuse juhtkonna liikmed ning auhinna pälvimise otsustab lähtudes statuudist vastav komisjon. Teiseks on õpetajatel võimalus osaleda tunnustamiskonkurssidel, kus nende enda tegevus ning panus tunnustamiskonkursi protsessis on võtmetähtsusega.

Mujal maailmas on tunnustamiskonkursil osalemist ning selle tähendust õpetajate professionaalsele arengule ja töömotivatsioonile oma uurimustes käsitlenud Dinham ja Scott (2002), Fitzpatrick ja Moore (2015), Kelley et al. (2002), Mackenzie (2007) ning Shephard et al. (2011). Uurimustes osalenud õpetajad toovad peamiste tunnustamiskonkurssidel osalemise põhjustena välja võimaluse oma tööd konkursi raames analüüsida (Fitzpatrick & Moore, 2015), leida vastuseid töö käigus tekkinud küsimustele ning saada kinnitust oma erialasele pädevusele ja töö kvaliteedile (Ankipova, 2016). Meeskonna liikmena tunnustamiskonkursil osalemist põhjendatakse sooviga saada paremat ülevaadet koolis toimuvast ja õpetaja tööst ning osaleda kooli arendamisel (Kelley et al., 2002; Lind, 2007).

Peamiste probleemidena tuuakse tunnustamiskonkursil osalemise kontekstis välja raskused oma aja planeerimisel ning vajalike dokumentide kättesaadavuse keerukus. Õpetajad leiavad, et neil on igapäevaselt palju tööd ning konkursitöö koostamiseks aja leidmine oli sealjuures suur väljakutse (Dinham & Scott, 2002; Fitzpatrick & Moore, 2015; Lind, 2007; Mackenzie, 2007). Linnu (2007) uurimuses osalenud õpetajad leidsid lisaks, et keeruliseks osutus vajalike andmete (rahulolu-uuringute tulemuste) kättesaadavus ning konkursitöös enda mõtete väljendamiseks sobiva sõnastuse leidmine. Lisaks selgus mitmest uurimusest (nt. Dinham & Scott 2002; Mackenzie, 2007), et õpetajad tajusid nii tunnustamiskonkursi protsessi ajal kui ka peale tunnustuse pälvimist kolleegide kadedust, mis tekitas neis negatiivseid ja ebakindlaid tundeid. Veel toodi tunnustamiskonkursi protsessist negatiivsena välja hirm ebaedu korral nii öelda külge jääva kaotaja maine näol (Fitzpatrick & Moore, 2015) ning küsitavus tunnustamiskonkursi protsessi objektiivsuse ja vajalikkuse seisukohast (Shephard et al., 2011). Nimelt leidsid Shephard et al. (2011) uurimuses osalenud õpetajad, et eneseanalüüs ning oma tööle tagasiside saamine peaks kuuluma nagunii õpetaja igapäevatöö juurde.

Samas peetakse tunnustamiskonkursi juures väga positiivseks taotlusedokumendi ehk portfoolio koostamist, tõstes eriti olulisena esile enesehindamist (Ankipova, 2016; Dinham & Scott, 2002; Fitzpatrick & Moore, 2015; Kelley et al., 2002; Lind, 2007;

Mackenzie, 2007; Shephard et al., 2011). Lisaks hindavad õpetajad tunnustamiskonkursi kontekstis saadud tagasisidet, laienenud silmaringi (Fitzpatrick & Moore, 2015; Lind, 2007) ning üldist enesearengut (Dinham & Scott, 2002, Shephard et al., 2011). Ankipova (2016) uuritavad nimetasid kutse taotlemise protsessi väärtuslikuks õpikogemuseks. Enesehindamine ning pälvitud tunnustus kasvatab õpetajate enesekindlust (Ankipova, 2016; Fitzpatrick & Moore, 2015), tekitab usaldust ning julgustab õpetajaid rohkem riske võtma (Dinham & Scott, 2002). Lisaks tõi tunnustus mitmes uurimuses osalenud õpetajatele avaliku tähelepanu ning võimalused ametikõrgenduseks (Dinham & Scott, 2002; Mackenzie, 2007).

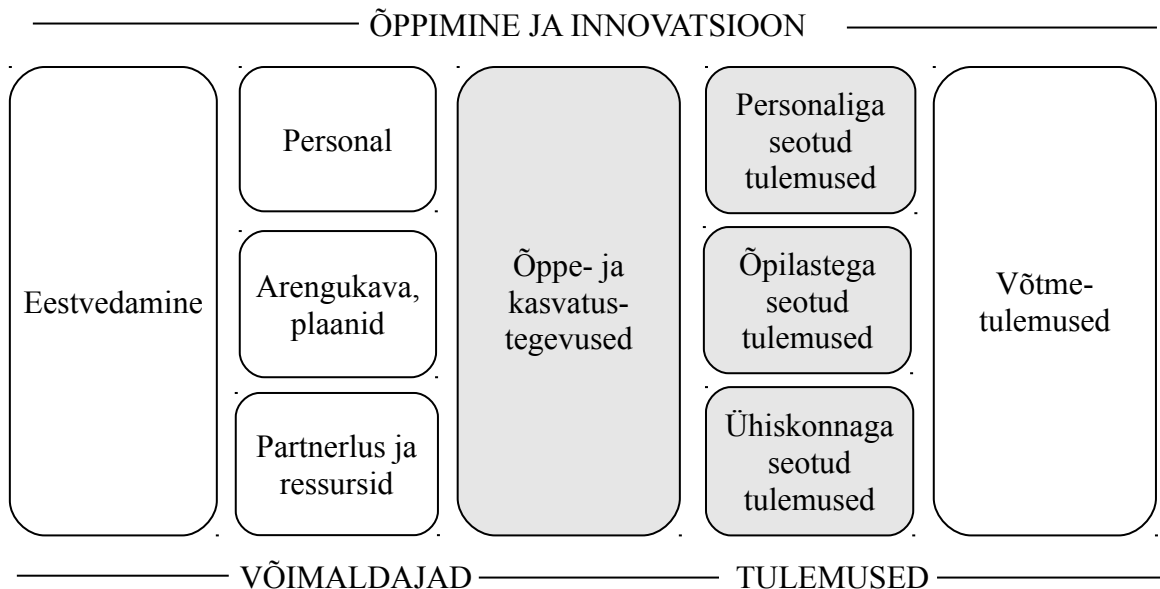
Varasemalt koostatud uurimuste tulemuste põhjal võib öelda, et enamik uuritavad peavad tunnustust ning saadud kogemust positiivseks. Kogetut tagantjärgi analüüsides leiavad peaaegu kõik, et tunnustamiskonkursil osalemine arendas neid nii isiklikus kui professionaalses kontekstis (Mackenzie, 2007; Shephard et al., 2011). Samas leidsid uurimustes osalenud õpetajad, et vaatamata pälvitud avaliku tunnustuse positiivsele mõjule motiveerib neid õpetajatena rohkem õpilaste ja kolleegide hea tagasiside (Dinham & Scott, 2002; Fitzpatrick & Moore, 2015).

### ***1.3.1. Tallinna Haridusametuste kvaliteediauhind „Hea õpetaja“.***

Alates 2002. aastast on Tallinna Haridusamet tunnustanud Tallinna silmapaistvaid tulemusi saavutanud haridusametuste ja pedagoogide tööd kvaliteediauhindadega. Tallinna Haridusametuste kvaliteediauhind on loodud eesmärgiga väärtustada erinevaid valdkondi nagu juhtimine, õpikeskkond, huvitegevus ja õppetöö (Kast & Kond, 2008). Teiste hulgas on aastate jooksul välja antud näiteks tunnustusi „Hästi juhitud kool/ lasteaed“, „Parim koostööprojekt“, „Innovaatiline tegu/ õpetaja“, „Noor õpetaja“ (Hohensee, 2013). Kuni 2015. aastani andis Tallinna Haridusamet muuhulgas välja ka tunnustust Tallinna Haridusametuste kvaliteediauhind „Hea õpetaja“.

Tallinna Haridusametuste kvaliteediauhinna mudeli üldstruktuur vastab EFQM-i täiuslikkuse mudeli (*European Foundation for Quality Management Excellence Model*) ja Eesti Juhtimiskvaliteedi auhinna mudeli struktuurile ning kriteeriumide suhteliste osakaalude jaotusele, kuid mudeli kriteeriumid ja allkriteeriumid on kohandatud haridusametustele sobivasse vormi (joonis 1). Kvaliteediauhindadele võivad erinevates kategooriates kandideerida Tallinna linna haridusametused sõltumata omandivormist ja kõik

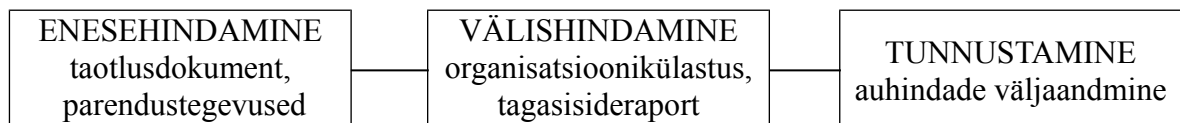
koolieelsete lasteasutuste, huvikoolide ja üldhariduskoolide pedagoogid ning spetsialistid (Kast & Kond, 2008; Tallinna Haridusameti koduleht, s.a.).



**Joonis 1.** Haridusasutustele kohandatud EFQM-i täiuslikkuse mudel (Hohensee, 2013)

Kandideerimise ning taotlusedokumendi kirjutamise eelduseks on auhinna statuudi kriteeriumidele vastav mudelipõhine enesehindamine. Hindamine auhinna protsessis põhineb juhtimiskvaliteedi täiuslikkuse põhiprintsiipidel: tulemustele orienteeritus; õpilasekesksus/ lapsekesksus; eestvedamine ja eesmärgi ühtsus; protsessidele ja faktidele tuginev juhtimine; personali arendamine ja kaasamine; elukestev õppimine, innovatsioon ja parendamine; partnerluse arendamine ning sotsiaalne vastutus (Kargyté, 2015; Kast & Kond, 2008). Läheneda põhiprintsiipidele sõltub kandideerimise kategooriast. Kvaliteediauhinnale „Hea õpetaja“ kandideerijad lähtuvad taotlusedokumendi koostamisel võimaldajate osas kriteeriumitest ja allkriteeriumitest, mis käsitlevad õppe- ja kasvatustegevusi ning tulemuste osas kriteeriumitest ja allkriteeriumitest, mis käsitlevad õpetajate, õpilaste ja ühiskonnaga seotud tulemusi (Kast & Paat, 2010, Tallinna Haridusameti koduleht, s.a.).

Auhinna protsess koosneb kolmest etapist - enesehindamisest, välishindamisest ning tunnustamisest (joonis 2).



**Joonis 2.** Auhinnaprotsess (Kast & Paat, 2011)

Auhinnaprotsessi esimeses etapis koostavad kvaliteediauhinnale kandideerijad taotlusedokumendi, mille raames viivad läbi põhjaliku enesehindamise. EFQM-i määratluse kohaselt on enesehindamine organisatsiooni tegevuste ja tulemuste süstemaatiline ja regulaarne ülevaatamine täiuslikkusemudeli järgi (Kargytė, 2015). Enesehindamise tulemusena valmib taotlusedokument, mis sisaldab ülevaadet haridusasutusest, võimaldajate kirjeldusi ning tulemusi vastavalt statuudi kriteeriumitele ja allkriteeriumitele.

Auhinnaprotsessi järgmises etapis tutvuvad kvaliteediauhinna kandidaatide taotlusedokumentidega hindamiseksperdid. 3-6 - liikmelisse meeskonda kuuluvad erineva kogemuse ja kompetentsiga haridustöötajad erinevatest asutustest Tallinnast ja mujalt Eestist, kes on läbinud Tallinna Haridusameti välishindamise alase koolituse.

Esmalt viivad hindamiseksperdid läbi individuaalse hindamise, kasutades vastavat hindamis- ning skoorimaatriksit, misjärel toimub meeskondlik konsensushindamine. Taotlusedokumendi hindamise järel külastab meeskond hinnatavat pedagoogi/ spetsialisti. Külästuse käigus püüavad hindamiseksperdid saada vastuseid taotlusedokumendi lugedes tekkinud küsimustele ning täpsustada aruandes esitatud väiteid. Pärast külästust annavad hindamiseksperdid hinnangu taotleja tugevustele ja parendusvaldkondadele ning esitavad konsensusel põhinevad punktid iga allkriteeriumi kohta. Allkriteeriumite alusel arvutatakse lõplik punktide arv. Välishindamise tulemusena saavad kõik osalejad tagasisideraportid, milles esitatakse üldmulje, tugevad küljed, parendusvaldkonnad, punktivahemikud allkriteeriumite lõikes ning lõppskoori vahemik.

Hindamiseksperptide meeskond esitab hindamistulemused auhinnažüriile, kuhu kuuluvad Tallinna Haridusameti, Tallinna Linnavalitsuse, Tallinna koolijuhtide ühenduse ning Tallinna koolieelsete lasteasutuste direktorite esindajad. Žürii tutvub konkursile esitatud taotlusedokumentide ja hindajate tagasisideraportitega ning otsustab auhindade ja tunnustuste jagamise ja konkursi võitja(d). Võitja(te) autasustamine ja konkursil osalejate tunnustamine toimub õppeaasta pidulikult lõpetamisel. Tunnustusega kaasneb diplom ning rahaline preemia (Kast & Kond, 2008).

Teoreetilistele materjalidele tuginedes võib öelda, et õpetajate motiveeritus ning professionaalne areng sõltuvad paljudest teguritest. Ühe motivatsiooni positiivse mõjutajana nähakse õpetajate toetamist ja tunnustamist. Muja maailmas läbi viidud uurimused on näidanud, et tunnustamiskonkurssidel osalemine innustab õpetajaid enda tööd analüüsima, mille tulemusena kasvab nende teadlikkus. Samuti toob avalik tunnustus õpetajale positiivset tähelepanu. Sellele tuginedes võib oletada, et tunnustamiskonkursil osalemine mõjub positiivselt õpetajate professionaalsele arengule ning töömotivatsioonile.

Magistritöös kirjeldatakse Tallinna Haridusametuse kvaliteediauhind „Hea õpetaja“ tunnustamiskonkursil osalenud õpetajate kogemust tunnustamiskonkursi protsessis ning selle tähendust nende edaspidisele tööle õpetajana. Eelnevat arvesse võttes on magistritöö eesmärgiks selgitada, kuidas kirjeldavad avaliku tunnustuse pälvinud õpetajad tunnustamiskonkursil osalemist ning selle tähendust enda professionaalsele arengule ja töömotivatsioonile. Magistritöös otsitakse vastuseid järgmistele küsimustele:

- 1) Kuidas kirjeldavad õpetajad tunnustamiskonkursil osalemise põhjusi?
- 2) Kuidas kirjeldavad õpetajad tunnustamiskonkursi protsessi ning saadud kogemust?
- 3) Millise tähenduse annavad õpetajad tunnustamiskonkursil kogetule professionaalse arengu ja töömotivatsiooni kontekstis?



## 2. Metoodika

Magistritöös kasutati kvalitatiivset uurimisviisi, kuna see võimaldab kirjeldada ja seletada tegelikku elu ilma üldistusi tegemata inimeste individuaalsete tõlgenduste ja tähenduste kaudu (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2010). Kvalitatiivne uurimisviis võimaldab uurida arusaamu ning leida vastused küsimustele kuidas ja miks (Laherand, 2008), mis omakorda on kooskõlas töö eesmärgi ja uurimisküsimustega.

### 2.1. Valim

Lähtudes uurimistöö eesmärgist ja uurimisküsimustest moodustati eesmärgipärane valim, kuhu kuulusid avaliku tunnustuse pälvinud õpetajad. Eesmärgipärase valimi koostamisel lähtuti uurimistöö autori teadmistest ning kogemustest antud grupi kohta (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2010). Valimi moodustamisel peeti silmas, et uurimusse oleksid kaasatud erinevate haridusastmete auhinnatud õpetajaid, kes on tunnustuse pälvinud erinevatel aastatel, kuna see võimaldaks saada teema kohta parema ülevaate.

Valimisse kuulus 8 õpetajat, kes pälvisid 2014. või 2015. aastal tunnustuse Tallinna Haridusametuse kvaliteediauhind „Hea õpetaja“. Uuritavateks olid õpetajad, kes osalesid tunnustuse pälvimiseks tunnustamiskonkursi protsessis (koostasid eneseanalüüsi ning õpimappe, suhtlesid hindamiseksperitidega). Intervjueeritavate taustandmed on esitatud tabelis 1.

**Tabel 1.** Intervjueeritavate andmed

Pseudonüüm	Vanus	Tööstaaž	Õppeaste	Valdkond
Klaarika	39	20 aastat	Koolieelne lasteasutus	Muusikaõpetaja
Raili	40	18 aastat	Koolieelne lasteasutus	Lasteaia- ja liikumisõpetaja
Mari	34	12 aastat	Koolieelne lasteasutus	Lasteaiaõpetaja
Anneli	47	15 aastat	Koolieelne lasteasutus	Lasteaiaõpetaja
Oliivia	52	12 aastat	Koolieelne lasteasutus	Lasteaiaõpetaja
Merike	38	14 aastat	I kooliaste	Klassiõpetaja
Hanna	42	15 aastat	II- III kooliaste	Eesti keel ja kirjandus
Paula	47	12 aastat	III kooliaste	Soome keel

Valimi moodustamiseks kasutas töö autor isiklike kontakte ning avalikku infot tunnustatud õpetajate kohta. Uurimuses osalema kutsuti e-posti teel, kus tutvustati uurimuse eesmärki, intervjuu sisu ning intervjuueeritava panust, samuti lepiti kokku intervjuu aeg ja koht. Uuritavate konfidentsiaalsuse tagamiseks asendati nende nimed pseudonüümidega.

## **2.2. Andmekogumismeetod**

Lähtudes uurimistöö eesmärgist kasutati andmete kogumiseks poolstruktureeritud individuaalintervjuud. Intervjuu valiti andmete kogumise meetodiks, kuna see andis uuritavale võimaluse väljendada ennast võimalikult vabalt (Laherand, 2008). Intervjuu eeliseks on uuritavaga vahetus keelelises kontaktis olemine ja andmete kogumise paindlikkus ning võimalus vastavalt olukorrale ja intervjuueeritavale küsimusi reguleerida (Hirsjärvi et al., 2010). Samuti võimaldas intervjuu uurimusega jõuda varjatumatesse valdkondadesse, mis ei oleks olnud kättesaadavad ei vaatluse ega küsimustikega (Õunapuu, 2014). Individuaalintervjuud kasutati, kuna see võimaldas privaatset ja intervjuueeritavale sobivas tempos teemasid käsitleda (Lepik et al., 2014).

Intervjuu küsimuste kava koostati uurimistöö autori poolt tuginedes uurimisküsimustele ja magistritöö teoreetilisele raamistikule (Dinham & Scott, 2002; Fitzpatrick & Moore, 2015; Kelley et al., 2002; Lind, 2007; Shephard et al., 2011). Intervjuu kavas oli 15 küsimust, mis käsitlesid õpetajate tunnustamist ning läbitud tunnustamiskonkursi protsessi, lisaks paluti õpetajatel analüüsida saadud kogemust ning tähendust enda õpetajatöö kontekstis. Intervjuu kava on esitatud lisas 1.

Intervjuu sobivuse kontrollimiseks ning valiidsuse suurendamiseks viidi 2016. aasta sügisel läbi prooviintervjuu, millega testiti intervjuu küsimuste arusaadavust, samuti kontrolliti küsimuste sobivust uurimistöö eesmärgi saavutamiseks. Lisaks sai uurimistöö autor prooviintervjuu raames esimese intervjuueerimise kogemuse. Tuginedes prooviintervjuu tulemustele täiendati intervjuuküsimuste kava ning täpsustati küsimuste sõnastust, et küsimused oleks üheti mõistetavad. Näiteks sõnastati küsimus „Kes esitas Teid Tallinna Haridusametuse kvaliteediauhind „Hea õpetaja“ nominendiks?“ ümber küsimuseks „Kuidas sattusite konkursile Tallinna Haridusametuse kvaliteediauhind „Hea õpetaja“?“ Kuna intervjuuküsimustes sisulisi muudatusi ei tehtud, kasutati pilootintervjuuga kogutud andmeid koos teistest intervjuudest saadud tulemustega.

Enne intervjuu algust täideti intervjuu dokumenteerimisleht (lisa 2), kuhu märgiti andmed intervjuu konteksti ja intervjuueeritava kohta. Lisaks korraldati üle uurimuse eesmärk ja intervjuu sisu ning kinnitati intervjuueeritava konfidentsiaalsust. Intervjuu salvestati diktofoniga ning intervjuueerijaks oli töö autor. Intervjuu lõpus pakuti intervjuueeritavale transkriptsiooni üle lugemise võimalust ning tehti vastavasisuline kokkulepe.

Intervjuud toimusid jaanuar-veebruar 2017. Kõik intervjuud viidi läbi intervjuueeritavate töökohtades. Intervjuud olid 52 kuni 80 minuti pikkused, keskmine intervjuu kestvus oli *ca* 70 minutit.

### **2.3. Andmeanalüüs.**

Kogutud andmed analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodiga, kuna uurimistöö eesmärgiks oli kirjeldada intervjuueeritavate kogemusi ning huvipakkuva nähtuse kohta ei ole piisavalt teooriaid ega uurimisandmeid (Laherand, 2008). Induktiivne sisuanalüüs võimaldas uurimuses osalejate kogemust mõista ja nende tõlgendusi ning tähendussüsteeme uurida (Kalmus, Masso, & Linno, 2015).

Andmeanalüüsi esimeses etapis transkribeeriti intervjuud ehk vastavalt nõuetele anti intervjuudele analüüsi hõlbustamiseks kirjalik kuju. Transkribeeritud teksti saadi kokku 120 lehekülge, keskmiselt 15 lehekülge intervjuu kohta (*Times New Roman* kirjatüüp, tähe suurus 12, reavahe 1,5).

Uurimistöö usaldusväärsuse tõstmiseks pakuti intervjuueeritavatele transkriptsiooni üle lugemise võimalust, kuid seda võimalust ükski uurimuses osalenud õpetaja ei kasutanud. Koostatud transkriptsioone võrreldi vigade vältimiseks ja uurimistöö usaldusväärsuse tõstmiseks salvestustega korduvalt.

Seejärel viidi läbi avatud kodeerimine, mille käigus lahutati tekst osadeks, arendati välja kategooriad ning seati need uurimuse edenedes korrastatud süsteemi. Kodeerimiseks kasutati *QCAmap* kvalitatiivse andmeanalüüsi programmi, mis võimaldas andmeid hoiustada ja organiseerida ning mugavalt analüüsida.

Kodeerimise esimeses faasis moodustati *QCAmap* programmis uurimisküsimuste põhjal viis rühma: osalemise põhjused; protsessi kirjeldus; meenutused protsessil kogetust; tähendus professionaalsele arengule; tähendus töömotivatsioonile. Seejärel laeti *txt* formaadis transkriptsioonid *QCAmap* programmi, misjärel loeti intervjuude transkriptsioonid materjali sisse elamiseks veel korduvalt üle.

Järgmises etapis loeti teksti eesmärgiga leida sellest uurimisküsimuse seisukohast tähenduslikke tekstiosi. Leitud tähenduslikud üksused märgiti teksti sees ära ning anti neile koodid, mis peegeldasid lühidalt tähendusliku mõtte sisu. Andmete korduval kodeerimisel täiendati koode, samuti sõnastati koode vajadusel ümber. Uurimistöö usaldusväärsuse tõstmiseks viidi erinevatel ajahetkedel läbi korduv kodeerimine, lisaks paluti kaaskodeerijal otsida ühest intervjuust ühele uurimisküsimusele tähenduslikke üksusi. Kodeerimise järel arutleti tekkinud koodide üle. Erinevusi ilmnas vähe, peamised erinevused esinesid koodide sõnastuse osas.

Järgmises andmeanalüüsi etapis tehti kodeerimisrühmade kaupa *QCAmap* programmist programmi *Excel* tabeli kujul väljavõtted. Tabel loeti korduvalt üle ning grupeeriti sarnase sisuga koodid, mis koondamise tulemusel moodustasid alakategooriad (tabel 2). Koondatud alakategooriate analüüsi järgselt pealkirjastati üldkategooriad, mis omakorda moodustasid peakategooriad (tabel 3). Koodide jaotumisel eristus kokku 26 alakategooriat, millest omakorda moodustus 5 üldkategooriat ja 5 peakategooriat.

**Tabel 2.** Koodidest alakategooriate moodustamine

Koodid	Alakategooriad
kellegi teise peale loota ei saanud polnud kelleltki nõu küsida olin esimene oma asutuses, kes sellel konkursil osales juhtkond vahel uuris, kuidas mul läheb rahuloluküsitluste tulemused ei olnud kergesti kättesaadavad	üksinda vastutamine

**Tabel 3.** Alakategooriatest üldkategooriate moodustamine ja üldkategooriatest peakategooriate moodustamine

Alakategooriad	Üldkategooriad	Peakategooria
üksinda vastutamine süsteemi loomine ajaplaneerimine motivatsiooni säilitamine hindamisekspertidega kohtumine hindamisekspertide tagasiside tehtud töö meenutamine	Negatiivne kogemus    Positiivne kogemus	Meenutused tunnustamiskonkursi protsessis kogetust

Uurimistöö koostamise perioodil täitis autor elektroonilist uurijapäevikut (lisa 3), kuhu kandis enda emotsioonid ning mõtted erinevates uurimistöö etappides. Uurijapäevik

kandis uurimistöö autori jaoks töö koostamise protsessis pigem emotsionaalse toe rolli, kuna see oli uurimistöö autori jaoks koht, kus elada välja nii positiivseid (näiteks rõõm hästi läinud intervjuu üle) kui ka negatiivseid (näiteks segadust ja meeleheidet intervjuude kodeerimisel) emotsioone, mis uurimistöö kirjutamisega kaasnesid. Lisaks aitas uurijapäevik uurimistöö autoril oma mõtteid korrastada ja valmistuda järgmisteks uurimistöö etappideks. Samuti aitas uurijapäevik uurimistöö autoril peale mõne päevast pausi tagasi uurimistöö kirjutamise juurde asudes meenutada, kus pooleli jääd.

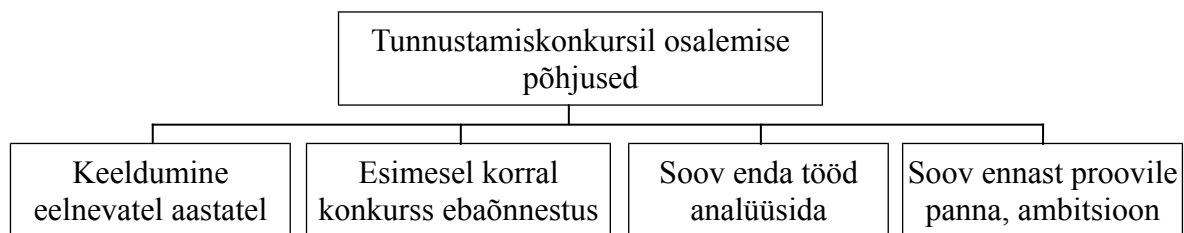
Uurimistöö tulemusi kirjeldatakse magistritöö tulemuste osas. Tulemused esitatakse uurimisküsimuste kaupa tekkinud ala-, üld- ja peakategooriaid kirjeldades. Tulemusi illustreeritakse tekstinäidete ja tsitaatidega, mida on uurimistöö autori poolt vähesel määral toimetatud.

### 3. Tulemused

Magistritöö eesmärgiks oli selgitada, kuidas kirjeldavad avaliku tunnustuse pälvinud õpetajad tunnustamiskonkursil osalemist ning selle tähendust enda professionaalsele arengule ja töömotivatsioonile. Tulemused esitatakse uurimisküsimuste kaupa. Uurimisküsimuste juures kirjeldatakse tekkinud ala-, üld- ja peakategooriaid ning esitatakse väljavõtteid transkriptsioonidest.

#### 3.1. Tunnustamiskonkursil osalemise põhjused

Järgnevalt antakse ülevaade uurimisküsimuse „Kuidas kirjeldavad õpetajad tunnustamiskonkursil osalemise põhjust?” andmeanalüüsi tulemustest. Tulemuste selgemaks esitamiseks on koostatud joonis (joonis 3.), joonisel on välja toodud andmeanalüüsis eristunud peakategooria ja alakategooriad.



**Joonis 3.** Esimese uurimisküsimuse andmeanalüüsil eristunud peakategooria ja alakategooriad

Esmase impulsi tunnustamiskonkursil osalemiseks andsid õpetajatele välised motivaatorid, antud juhul haridusasutuste juhtkonnad, soovitades õpetajatel konkursil osaleda. Ettepanek tunnustamiskonkursil osalemiseks tehti üldiselt õpetajatega privaatsetl vesteldes, kuid kirjeldati ka olukorda, kus teema tõstatati teiste õpetajate ees koosolekul. Vaatamata sellele, et tegemist oli soovitusel või palvega, tundsid enamik uurimuses osalenud õpetajatest survet osaleda. Samuti tunnistasid õpetajad, et ise vabatahtlikult nad tunnustamiskonkursil tõenäoliselt osalenud ei oleks.

*Mind suunas tugevalt minu lasteaia direktor, ise poleks ma nähtavasti seda ette võtnudki. (Mari)*

Samuti tajusid õpetajad kohati, et juhtkond oli nende konkursil osalemise juba otsustanud ning õpetajatel enam keeldumise võimalust ei olnudki. Peamiselt oli põhjuseks

haridusasutuse juhtkonna liikmete soov oma asutusele positiivset tähelepanu saada ning selle läbi õppijate ning koostööpartnerite arvu suurendada. Kirjeldatud asutustest saadeti uurimuses osalenud õpetajate sõnul peaaegu igal aastal keegi antud konkursile.

*Vot jah, sellega oli nüüd nii, et ma üldse ei tahtnud sinna sattuda. Aga jällegi asutusele on hästi oluline, et olla pildil ja juhtkond leidis, et on vaja kedagi saata ja siis piltlikult öeldes pandi mul näpud sahtli vahele. (Paula)*

Uurimuses osalenud õpetajad leidsid, et juhtkonna ettepanek oli esmalt nende jaoks üllatav, kuid ettepaneku üle järele mõeldes tekkis ka neis soov ja hasart ennast proovile panna. Vaid üks õpetaja kirjeldas, et osales konkursil vastu tahtmist, tunnistades, et keeldumine oleks ohustanud tema jätkamist õpetajana antud haridusasutuses.

*Ma ei olnud sellest ikka üldse vaimustuses. Aga kuna juhtkond tahtis ja kui ma tahtsin siin edasi olla siis ma pidin. /.../ aga noh, meil oli see nagunii nagu rutiin, et keegi nagunii peab osalema. (Paula)*

**Keeldumine eelnevatel aastatel.** Mitmed uurimuses osalenud õpetajad tunnistasid, et konkursil osalemise ettepanek oli neile tehtud ka varasematel aastatel, kuid siis olid nad ettepaneku erinevatel põhjustel tagasi lükanud. Varasematel aastatel keeldumise põhjustena toodi välja ajapuudus ning hirm eesseisva ees. Samuti ei oldud kindel enda eneseanalüüsi võimetes ning leiti, et antud konkurss pole nende jaoks. Teistkordsel pakkumisel tunti, et eelneval aastal keeldumine ei andnud neile enam uuesti keeldumise võimalust, seega oligi see üheks põhjuseks, miks nüüd otsustati osaleda.

*Mulle oli juba mitu aastat sellest konkursist räägitud, aga varem ma ei tahtnud sellest midagi kuulda, ja nii ütlesin ka neile. Aga nüüd tundus juba imelik jälle ära öelda, sellepärast nõustusingi lõpuks. (Hanna)*

**Esimesel korral konkurss ebaõnnestus.** Intervjueeritute hulgas oli ka neid, kes põhjendas osalemist varasemalt ebaõnnestunud osalemisega antud konkursil. Uuesti osalemise põhjusena toodi välja sisemist motiveeritust ning soovi mitte alla anda. Samuti kirjeldati juhtkonna ning kolleegide toetust ning soovitusi uuesti proovimiseks.

*Tegelikult oli see 2011 aasta, kui ma esimest korda seda kirjutama hakkasin, et tegelikult esimesel korral minu töö ei pälvinud seda tunnustust. /.../ ja siis nagu jäi kripeldama ja ma siis mõtlesin, et kirjutatan seda tööd edasi ja kooli juhtkond arvas*

*ka, et tuleks uuesti proovida. /.../ aga kuna ma olin juba alustanud siis ma ei saanud seda pooleli ka jätta. (Merike)*

**Soov enda tööd analüüsida.** Uurimuses osalenud õpetajad kirjeldasid ühe konkursil osalemise põhjusena ka soovi enda tööd analüüsida ning võimalust oma tehtud töö konkursi raames süsteemselt dokumenteerida, et see ka edaspidi mugavalt kättesaadav oleks. Mitmed õpetajad leidsidki, et nad teevad palju tööd, kuid seda aega, millal tehtu üle järele mõelda on vähe ning antud konkursi raames oligi hea võimalus oma mõtteid koondada. Lisaks hinnati enda kogemusi ning oskusi piisavateks, et neid ka teistele näidata.

*Aga motiveeriski võib olla see, et sellesse aga jäi see periood, kus ma hästi palju täiendasin ennast /.../ ja loomult olen ma selline, et ma teen oma asjad alati perfektselt ära ja siis tundus, et mul on juba nii palju asju ja ma rakendasin neid alati oma õpilaste peal ja kuidagi tundus, et ma isegi võib olla ei mäleta enam mida ma kõike teinud olen ja et oleks nagu hea panna kokku ja analüüsida oma tööd niimoodi. (Merike)*

**Soov ennast proovile panna ning ambitsioon.** Uurimuses osalenud õpetajad tunnistasid, et osalemise ettepaneku üle järele mõeldes tekkis ka nendes hasart ning soov ennast proovile panna. Kui esmalt oldi endas ebakindlad, siis mõtet kaaludes jõuti järeldusele, et konkursitöö kirjutamine on neile jõukohane ning oleks huvitav enda võimeid proovile panna. Samuti toodi välja isiklik ambitsioonikus ning soov tunnustust saada, kuna tunti, et on oma töösse panustatud ning tunnustamiskonkursil edukalt esinemine ei ole võimatu.

*Põhijendiks sai ikkagi ambitsioon ja soov tunnustatud saada. Kuna sain aru, et ma olen oma töösse palju panustanud, siis tundus igati asjakohane see kõik kirja panna ja proovida kandideerida. (Mari)*

Kokkuvõtvalt võib öelda, et vaatamata esmasele välisele survele osalesid õpetajad tunnustamiskonkursil üldiselt hea meelega. Osalemise ettepanekuga nõustumisel mängisid olulist rolli sisemine motivatsioon ning uudishimu enda võimete proovile paneku osas. Samuti võib uuritavate arvamusi analüüsides väita, et konkursil osalenud õpetajad on kohusetundlikud ning adekvaatse enesehinnanguga.

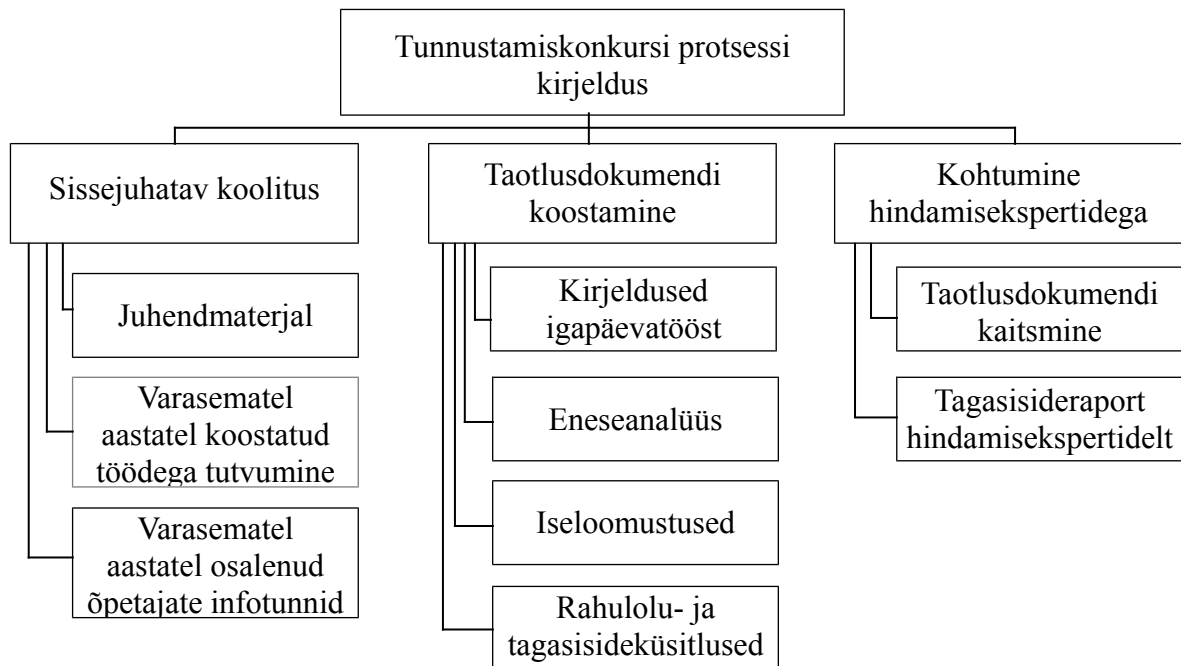


### 3.2. Kogemus tunnustamiskonkursi protsessis

Järgnevalt antakse ülevaade uurimisküsimuse „Kuidas kirjeldavad tunnustatud õpetajad konkursi protsessi ning saadud kogemust?” andmeanalüüsi tulemustest. Uurimisküsimuse analüüsi tulemusena eristus kaks peakategooriat - tunnustamiskonkursi protsessi kirjeldus ja meenutused tunnustamiskonkursi protsessil kogetust.

#### 3.2.1. Tunnustamiskonkursi protsessi kirjeldus.

Ülesanded, mida õpetajad tunnustamise protsessi kirjeldades välja tõid, on tulemuste selgemaks esitamiseks esitatud joonisel 4. Joonisel on välja toodud uurimisküsimuse andmeanalüüsis eristunud esimene peakategooria, üldkategooriad ning alakategooriad.



**Joonis 4.** Teise uurimisküsimuse andmeanalüüsil eristunud esimene peakategooria ning selle üldkategooriad ja alakategooriad

**Sissejuhatav koolitus.** Uurimuses osalenud õpetajate kirjelduse kohaselt osales enamik neist enne konkursitöö kirjutama asumist tunnustamiskonkursile sissejuhataval koolitusel. Koolitus kestis kaks päeva ning selle raames anti õpetajatele ülevaade mudelitel põhinevast hindamisest, Tallinna Haridusametuse kvaliteediauhinna mudelist ja statuudist ning hindamismetoodikast. Lisaks jagati koolitusel õpetajatele juhendmaterjalid.

Õpetajad leidsid, et koolitusel osalemine oli konkursitöö kirjutamiseks vajalik, kuna vastasel juhul oleks selle kirjutamine olnud keeruline või isegi võimatu. Koolitusel selgitati üksikasjalikult konkursitöö koostamise reegleid ning nõudeid, samuti jagati soovitusi, kelle poole küsimuste korral pöörduda.

*Käisin koolitusel ja seal anti ka juhendmaterjal, mingi töövihik või manuaal, et milliseid küsimusi arvesse võtta. /.../ seal oli nimekiri ja reegleid kuidas vajalikku infot kokku kirjutada. (Raili)*

Intervjueeritute hulgas oli ka neid, kes kirjeldasid, et nemad koolitusel ei osalenud, kuid juhendmaterjalid olid neile siiski kättesaadavad ning küsimuste korral oli neil võimalus pöörduda Tallinna Haridusameti vastava spetsialisti või oma haridusasutuse juhtkonna poole.

Lisaks sissejuhatavale koolitusele, oli tunnustamiskonkursist osavõtjatel võimalus tutvuda varasematel aastatel koostatud konkursitöödega ning osaleda eelmistel aastatel konkursist osa võtnud õpetajate infotundidel, kus konkursi läbinud jagasid enda kogemust ning andsid näpunäiteid. Varasemalt koostatud konkursitöödega käis tutvumas enamik uurimuses osalenud õpetajatest, kuid eelmistel aastatel konkursist osa võtnud õpetajate infotunnil osales vaid üks uurimuses osalenud õpetaja. Kõik varasematel aastatel koostatud konkursitöödega tutvunud õpetajad pidasid seda enda töö kirjutamise kontekstis kasulikuks, kuna sealt nähti täpselt, mida ka nendelt oodatakse. Eelmistel aastatel konkursist osa võtnud õpetajate infotunnil osalenud õpetaja tõi välja, et sai konkursi kogemusega õpetajatelt huvitavaid ning enda konkursitöö kirjutamisele kasulikke näpunäiteid.

*Siis käisin neid töid uurimas ja lugemas haridusametis. Ja ja siis ma sain alles aru, mis asi see nagu on. Tegelikult on ikka väga väga selline magistratöö ja rohkemgi veel. /.../ siis tegelikult oli võimalik külastada nende inimeste niiöelda sellist infotundi, kes on selle töö juba eelnevalt läbi teinud. Ma tegelikult kõik need etapid käisin niiöelda läbi ka, et see toetav pool oli hästi suur. (Merike)*

**Taotlusdokumendi koostamine.** Peale tunnustamiskonkursi sissejuhatava etapi läbimist asusid õpetajad taotlusdokumenti koostama. Taotlusdokument koosnes kolmest osast: ülevaade, võimaldajate kirjeldus ja tulemused. Taotlusdokumendi koostamise raames viisid konkursil osalejad läbi põhjaliku enesehindamise.

Taotlusdokumenti kogusid õpetajad näiteid ja tõendusmaterjali enda igapäevatööst, ettevõtmistest ning eesmärkidest. Samuti paluti uurimuses osalenute kirjelduste kohaselt neil iseloomustada oma organisatsiooni läbi selle visiooni ja väärtuste. Lisaks koostasid õpetajad eneseanalüüsi ning kogusid taotlusdokumenti juhtkonna ning praeguste ja endiste lapsevanemate koostatud iseloomustused nende kohta, samuti lisati dokumenti erinevad antud õpetajat puudutavad rahulolu- ja tagasisideküsitluste tulemused.

*Panin kõik kokku, mis viie aasta jooksul koos paarilisega tegime, näiteks mõttekaardid. /.../ Ja need rahuloluküsitlused panin ka, need mis igal aastal. /.../ ja tegin ise enda kohta eneseanalüüsi. /.../ ja juhtkond tegi ka minu kohta analüüsi.*  
(Oliivia)

**Kohtumine hindamisekspertidega.** Järgmise tunnustamiskonkursi protsessi etapina kirjeldasid uurimuses osalenud õpetajad kohtumist hindamisekspertidega.

3-6-liikmelised hindamismeeskonnad külastasid konkursil osalenud õpetajaid peale taotlusdokumentide esitamist. Uurimuses osalenud õpetajad kirjeldasid, et nende ülesandeks oli hindamisekspertide külaskäigul tutvustada hindajatele enda koostatud taotlusdokumenti ning samuti materjale, mis taotlusdokumendist välja jäid. Lisaks olid hindamiseksperdid ette valmistanud õpetaja igapäevatööd puudutavad küsimused, millele vastamist konkursil osalevalt õpetajalt oodati.

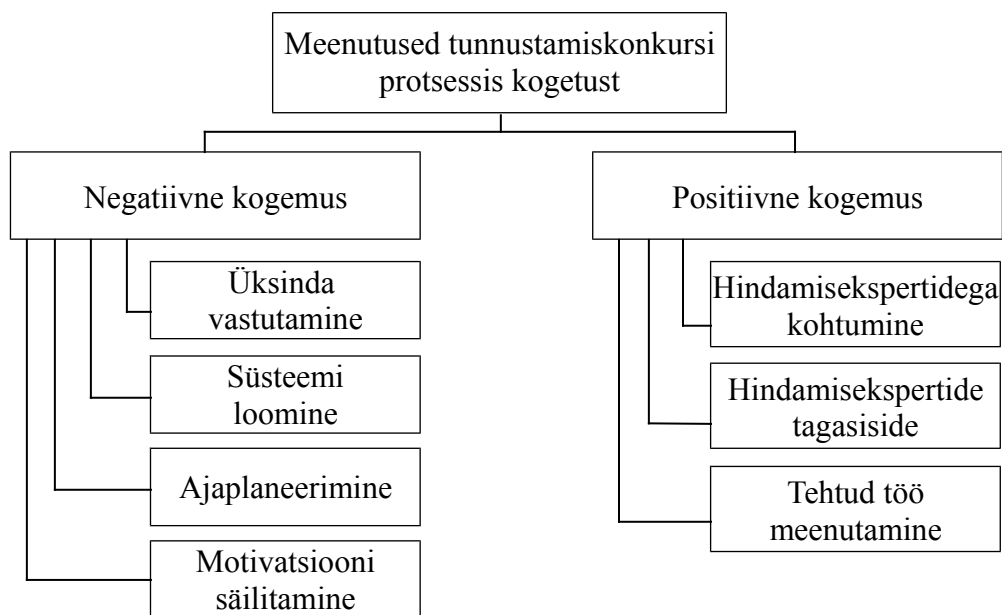
*Hiljem tuli assessoritemeeskond asutusse kohale erinevate materjalidega tutvuma ning siis tuli ka oma tööd kaitsta. /.../ küsiti infot ja tõestusmaterjali juurde erinevate faktide kohta. (Klaarika)*

Pärast hindamisekspertidega kohtumist ning nende küsimustele vastamist saadeti uurimuses osalenute kirjelduse kohaselt neile mõni aeg hiljem tagasisideraportid. Tagasisideraportites töid hindamiseksperdid uurimuses osalenud õpetajate kirjelduste kohaselt välja ülevaate hinnatud õpetajate tugevate külgede ja parendamist vajavate valdkondade kohta. Tagasisideraportid põhinesid taotlusdokumendis esitatul ning organisatsioonikülastuse käigus saadud informatsioonil.

*Pärast auhinna võitmist saadeti mulle mahukas tagasisideraport minu töö tugevuste ja parendust vajavate valdkondade kohta. (Klaarika)*

### 3.2.2. Meenutused tunnustamiskonkursi protsessis kogetust.

Uurimuses osalenud õpetajad meenutasid tunnustamiskonkursi protsessist nii positiivseid kui ka negatiivseid ehk rohkem pingutust nõudvaid kogemusi. Kogetu selgemaks esitamiseks on koostatud joonis 5, kus on välja toodud uurimisküsimuse andmeanalüüsis eristunud teine peakategooria, üldkategoriad ja alakategoriad.



**Joonis 5.** Teise uurimisküsimuse andmeanalüüsil eristunud teine peakategooria ning selle üldkategoriad ja alakategoriad

**Üksinda vastutamine.** Ühe negatiivse aspektina jäi tunnustamiskonkursil osalenud õpetajatele meelde individuaalse vastutuse kandmine. Õpetajad leidsid, et tihti ei olnud kellegi käest nõu küsida, kuna enamik töökaaslastest, seal hulgas ka asutuse juhtkonnast, ei olnud konkursi sisu ega protsessiga kursis. Samuti tunti puudust meeskonnatööst ning inimestest oma haridusasutuses, kes tegeleksid igapäevaselt andmete, sealhulgas rahuloluküsitluste, kogumise ja talletamisega, et see soovijatele vajadusel hõlpsam kättesaadav oleks. Uurimuses osalenud õpetajad tunnistasid, et suure osa tööle kulunud ajast pidid nad tegelema suure hulga materjalide läbitöötamisega, et leida enda jaoks vajalik, samal ajal, kui meeskonnatööna oleks see läinud märksa kiiremini.

*Kellegi käest pole nõu küsida, sest juhtkond ei teadnud ka selle töö kirjutamisest midagi. (Klaarika)*

*Ma tean, et osades koolides see on nii, et selle jaoks on inimesed, kes koguvad neid analüüse ja tabeleid, meie koolis sellist ei ole, ja ma tegin selle kõik nagu üksi. /.../ Võib olla kui oleks olnud meeskond ja vot, et meeskonnaga teema, siis see oleks olnud natuke teine. Aga praegu oli ikka vastutus endal ja kellelegi lootma ei saanud jääda. (Merike)*

Samas tõid mitmed teised uurimuses osalejad välja, et vajadusel said nad küsimuste korral pöörduda nii Tallinna Haridusameti kui ka haridusasutuse juhtkonna ning kolleegide poole, pidades seda protsessis hoopis väga positiivseks kogemuseks. Uurimuses osalejad tunnustasid Tallinna Haridusameti töötajaid, kes leidsid konkursil osalevate õpetajate jaoks aega ning oskasid neid suunata ning aidata. Sealjuures kinnitasid õpetajad, et haridusametis neile midagi ette ei öeldud, vaid teati soovitada tutvumiseks häid varasematel aastatel koostatud konkursitöid.

*Et tegelikult oligi seda toetust rohkem haridusameti poolt. Siin võeti seda nagu, et sa oled nagunii nii tubli, sa oled seda juba kõike teinud ja saad ise hakkama. (Merike)*

Uuritavad tõid intervjuudes välja ka kolleegide poolse abi ja toetuse, nii oli uuritavate kolleegide seas ka inimesi, kes olid varasematel aastatel samal konkursil ise osalenud ning nende toetust hinnati eriti kõrgelt - neilt julgeti abi küsida ning samuti tutvuti nende koostatud konkursitöödega, mida võeti näiteks materjalide süstematiseerimisel eeskujuks.

Suurt toetust tajusid mitmed uurimuses osalejad ka enda asutuste juhtkonna liikmete poolt. Nii kirjeldati intervjuudes olukordi, kus juhtkonna liikmed aitasid vajalike materjalide otsimisel ning lugesid üle aruandeid ja eneseanalüüse. Samuti püüdsid juhtkonna liikmed suunata õpetajaid inimeste juurde, kes oskasid neid paremini aidata. Lisaks tajuti tuge hetkedel, kui õpetajate endi motivatsioon hakkas kaduma. Eriti kõrgelt hindasid uurimuses osalenud õpetajad juhtkonna liikmeid, kes olid varasemalt antud konkursiga kas ise osaleva õpetajana või hindamiseksperdina kokku puutunud. Nende arvamusi ning ettepanekuid usaldati.

*Väga suur abi oli õppealajuhatajast, kes luges üle mu töö, aruanded ja eneseanalüüsi ja aitas koostada erinevaid mappe näidetega ja jagas näpunäiteid. /.../ Hea oli, et kui minu ind ajuti nagu vaibus, sest noh eks oli ju teisi tegevusi mul veel teha, siis aitas juhtkond palju, ikka innustas ja uuris, et kus maal mu töö on ja nii edasi. (Raili)*

**Süsteemi loomine.** Konkursitöö koostamiseks jagati osalejatele juhendmaterjalid, kus selgitati, millise kuju ning sisuga töid õpetajatelt oodatakse. Siiski kirjeldasid mitmed uurimuses osalenud õpetajad konkursitöö koostamist mahuka ja keerulise ettevõtmisena. Tihti tekitas osalejatele probleeme materjalide süsteemi seadmine. Mitmed uurimuses osalejad tunnistasid, et nad ei ole väga organiseeritud inimesed ning igapäevaselt tehtav töö ei ole neil korrektselt dokumenteeritud ning kokku kogutud, nad teadsid, et kusagil peaksid materjalid olema, kuid kus, seda mitte. Samuti peeti raskeks akadeemilist sõnakasutust ning viitamist, samas teati, et konkursitöö formaalsel poolel on suur kaal.

*Kõik need viitamised, kõik on niivõrd täpselt ette antud seal juhendis. Aga juhend ei ole selline lihtne, et kogu aeg on vaja ridade vahelt lugeda. /.../ mis esimesel ringil jäigi, kui olin tagasisided ka juba saanud oli just see formaalne pool, et mitte et ma oleks vähe teinud vaid just see kuidas sa seda kõike esitad. (Merike)*

**Ajaplaneerimine.** Uurimuses osalenud õpetajate kirjeldustes kerkis olulise teemana esile nii ajaplaneerimise oskus, kui üldse mahuka konkursitöö kirjutamiseks aja leidmine. Kuna konkursitöö koostati uuritavate sõnul igapäevatöö ning pereelu kõrvalt, siis lükkus konkursitöö kirjutamine tihti öötundidele. Samuti tunnistati, et konkursitöö kirjutamine jäi ajanappusel viimasele minutile ning siis polnud enam muud võimalust. Kõige enam oli õpetajatel kahju nende kirjelduse kohaselt enda perekonnast ning lastest, kes konkursitöö kirjutamise ajal ei saanud piisavalt ema tähelepanu. Siiski leidsid õpetajad, et vaatamata piiratud ajaressursile, ajapuudus neis konkursist loobumise mõtteid ei tekitanud.

*Peale koolitust oli üks paras segadus, sest taotlusedokumendi kirjutamine tundus väga keeruline ja raske oli kuskilt peale hakata. Lõplik otsus osaleda sündis suhteliselt viimasel hetkel- kui ma siis poleks alustanud, siis nähtavasti ei olekski enam jõudnud. (Mari)*

*Tegelikult nagu iga lõputöö kirjutamise ja muuga, et alati lükkad nii kaugele, kui vähegi võimalik ja siis kui „sein on nina lössi vajutanud“ siis hakkad tööle. (Paula)*

Samal ajal oli uurimuses osalejate hulgas ka õpetajaid, kes teadlikult alustasid konkursitöö kokkupanekuga aegsasti, et kogu töö viimasele minutile ei jääks. Varakult alustamise põhjusena toodi välja isiklikku veendumust ning harjumust mitte asju viimasele minutile jätta.

*Ajaga ma ikka arvestasin, mul seda ei olnud, et siis kui aeg kukub siis hakkab tegema. Ma olen selles suhtes vanakooli inimene. Minule endale on parem see kui saab enne asja ära tehtud, et siis viimasel sekundil ei peaks olema. (Anneli)*

**Motivatsiooni säilitamine.** Mitmed uurimustöös osalenud õpetajad tunnistasid, et nende motivatsioon kõikus konkursitöö kirjutamise perioodil palju. Konkursil osalemise pakkumist vastu võttes ei olnud neist kellelgi nende endi kirjelduse kohaselt aimugi, mis neid tegelikult ees ootab. Kuna igapäevaselt tuli tegeleda ka muude kohustustega siis enda motiveerimine lisaks ka konkursitöö kirjutamiseks oli katsumus nii mõnelegi neist. Uurimuses osalenud õpetajad tunnistasid, et protsessi ajal kahetsesid nad otsust konkursil osaleda ning mitmed valasid ka pisaraid, kuid otsuse läbi mõtlemine pani neid siiski lahendusi välja mõtlema ning edasi tegutsema.

*Kui nüüd tagantjärgi seda tööd vaatan siis ma ei saa aru kust mul see jõud ja energia tuli, aga kuna ma olin juba alustanud siis ma ei saanud seda pooleli ka jätta. /.../ eks see tekitas kogu aeg sellist miks ma... tegelikult mitte miks vaid, et kuidas ma nüüd sellega toime tulen /.../ eks ikka tekkis sellist tunnet, et appi mida ma ette olen võtnud, kogu aeg tekkis. (Merike)*

*/.../ nii ma siis üksi seal nutsin ja tegin. (Paula)*

**Hindamisekspertidega kohtumine.** Suhtlemist hindamisekspertidega pidas enamik intervjuueeritavaid positiivseks kogemuseks. Enne kohtumist olid õpetajad enda kirjelduse kohaselt küll ärevil, kuid tagantjärgi analüüsides leiti, et tegelikult oli hindamisekspertidega lihtne suhelda ning nad olid sõbralikud ja meeldivad inimesed. Ärevil olekut enne hindamisekspertidega kohtumist peeti normaalseks, kuna tegemist oli uudse olukorraga. Samuti kirjeldati, et hindamisekspertidega kohtumisel või vahetult enne seda saadi tuge enda asutuse juhtkonna liikmetelt, kes oskasid neid rahustada ning kasulikke nõuandeid anda.

*Ärevus oli enne assessoritega vestlust, aga kuna meie direktor on ka assessorikoolituse läbinud, osalenud assessorina ka, siis tema jagas mulle nõuandeid, et mida assessorid enam vaatavad. (Raili)*

Intervjueeritute hulgas oli ka neid, kes leidsid, et kohtumine hindamisekspertidega oli negatiivne kogemus, kuid samal ajal tõdedes, et tagantjärele teiste konkursil osalejatega sel teemal vesteldes selgus, et negatiivne kogemus oli pigem erand.

*Assessorite külaskäigust jäi väga negatiivne kogemus hinge. Otsest tagasisidet sel hetkel veel ei jagatud, pigem küsiti infot juurde, noh tõestusmaterjali juurde erinevate faktide kohta. /.../ Hiljem teiste auhinna võitnutega suheldes sain teada, et minu negatiivne kogemus oli pigem erand kui reegel. (Klaarika)*

**Hindamisekspertide tagasiside.** Peale konkursi lõppu saadeti kõikidele uurimuses osalenud õpetajatele hindamisekspertide poolt tagasisideraportid, kus kirjeldati konkursil osalenud õpetaja tugevaid ning parendamist vajavaid külgi. Enamik uurimuses osalenud õpetajad leidsid, et saadud tagasiside oli neile oluline ning neid kui õpetajaid arendav. Vaid paar õpetajat leidsid, et tegemist oli pelgalt kommentaariga, mis neile kui õpetajale või inimesele midagi ei andnud. Ülejäänud intervjueeritavad kirjeldasid, et tagasisideraport pakkus neile mõtteainet ning andis ideid, kuidas enda tööd veelgi tulemuslikumalt teha. Samuti leidsid uurimuses osalenud õpetajad, et tegemist oli positiivse lugemisega ning kinnitasid taaskord oma tööle saadava tagasiside vajalikkust.

*/.../ nad saatsid tagasisideraporti ka ja seal oli kirjas, et mis on tugevad küljed ja mida võiks veel teha ja see oli küll hea, et jah selline edasi viiv jõud. /.../ see andis mõtteid ka edaspidiseks, näiteks oli nõrk see vilistlastega koostöö ja nüüd me tegimegi vilistlaste kokkutuleku. (Hanna)*

**Tehtud töö meenutamine.** Taotlusedokumendi koostamise raames pidid uurimuses osalenud õpetajad koguma iseloomustusi ning tagasiside- ja rahuloluraporteid enda kolleegidelt, asutuse juhtkonnalt, praegustelt ja endistel õpilastelt ning lapsevanematelt. Uurimuses osalenud õpetajad pidasid konkursitöö kirjutamise kõige positiivsemaks ja olulisemaks kogemuseks tehtud töö meenutamist ning mõtestamist. Õpetajad kirjeldasid seda, kui „nostalgitsemist“, mis viis neid tagasi aastatetagusesse aega, tuletades meelde need samad emotsioonid ja tunded, mis siis kogeti. Samuti kirjeldasid õpetajad, et endistelt õpilastelt ja lapsevanematelt saadud tagasiside pani neid analüüsima oma töö, tegude ja sõnade olulisust ning selle mõju õpilase arengule ja edaspidisele käekäigule.



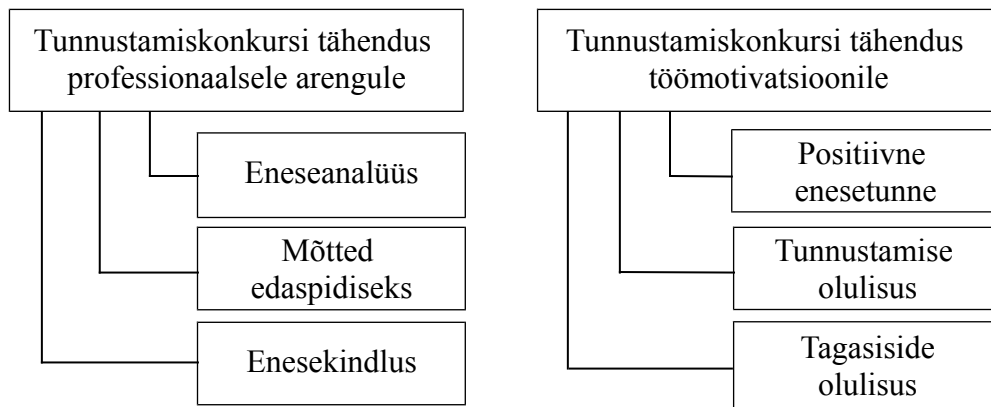
*Näiteks kui minu endised õpilased saatsid mulle selle tagasiside kirja, et mida kõike need lapsed mäletasid /.../ et see, mis mina ühele algklassi õpilasele ütlen, et see võib mõjutada teda niivõrd palju, noh siis ma lugesin ja nutsin, et hästi positiivseid asju, et siia maani ja see oli hästi emotsionaalne. (Merike)*

Kokkuvõtvalt võib öelda, et vaatamata samadele ülesannetele, mida konkursil osalejad pidid täitma, olid kogemused ning emotsioonid erinevad. Ühelt poolt sõltus kindlasti palju haridusasutusest, kus õpetaja töötas ning abist ja toetusest konkursitöö kirjutamise perioodil, kuid teisalt ka õpetaja enda enesehinnangust ning varasematest kogemustest samalaadsete konkursside ja projektidega.

Tagantjärgi tunnustamiskonkursil läbitud protsessi analüüsides leidsid kõik õpetajad, ühe erandiga, et tegemist oli väärtusliku õpikogemusega. Raskeks peeti eneseanalüüsimist, kuid sellegipoolest nõustuti, et eneseanalüüs on õpetaja töös oluline ning tegelikult tuleks sellele igapäevaselt rohkem aega pühendada. Samuti leiti, et vaatamata peamiselt üksinda koostatud konkursitööle ümbritsevad uurimuses osalenud õpetajaid inimesed, kes vajadusel toetavad ja innustavad neid edasi pingutama. Lisaks peeti isiklikust seisukohast emotsionaalselt väärtuslikuks tehtud töö meenutamist, mille läbi kogeti taaskord aastatetaguseid mõtteid ja tundeid ning õpetajatöö juurde kuuluvate inimeste tagasisidet.

### ***3.3. Tunnustamiskonkursil kogetu tähendus professionaalsele arengule ja töömotivatsioonile***

Järgnevalt antakse ülevaade uurimisküsimuse „Millise tähenduse annavad õpetajad tunnustamiskonkursil kogetule professionaalse arengu ja töömotivatsiooni kontekstis?” andmeanalüüsi tulemustest. Andmeanalüüsi tulemusena eristus kaks peakategooriat, mis mõlemad omakorda jagunesid alakategooriateks. Tulemuste selgemaks esitamiseks on koostatud joonis (joonis 6.).



**Joonis 6.** Kolmanda uurimisküsimuse andmeanalüüsil eristunud peakategooriad ja alakategooriad.

### **3.3.1. Tunnustamiskonkursil kogetu tähendus professionaalsele arengule.**

Uurimuses osalenud õpetajad pidasid tunnustamiskonkursil osalemisest enda professionaalse arengu kontekstis väärtuslikuks. Nende kirjelduste kohaselt andis neile väärtusliku õpikogemuse nii tunnustamiskonkursi protsess, kui ka saavutatud lõpptulemus ehk tunnustus Tallinna Haridusametuse kvaliteediauhind „Hea Õpetaja“.

Uurimuses osalenud õpetajad leidsid, et tunnustamiskonkursi protsess, mille käigus koostati taotlusdokument ning suheldi hindamiseksperitidega, arendas nende eneseanalüüsi ning reflekteerimisoskust. Samuti õpetas tunnustamiskonkursil osalemine jagama enda kogemusi ning kaardistama arenguvajadusi. Intervjueeritud õpetajad pidasid reflekteerimisoskust oluliseks ka igapäevases elus ning ümbritsevate inimeste tegevuse ja töö analüüsimisel, mitte ainult õpetajatöö kontekstis. Konkursitöö raames antud teemaga süvitsi tegelemine muutis igapäevase enese analüüsimise õpetajatele harjumuspäraseks.

*Õpetas oskust end analüüsida ja oma tegevusi, reflekteerida, mõtestada ja seda mitte ainult tööalaselt. /.../ Muutus arusaam töö analüüsimisest ja reflekteerimisest.*

*Edaspidi oskasin oma eesmärgi paremini planeerida ning kasutada mingit saadud infot uute sihtide seadmiseks. See ei ole põhimõtteliselt midagi uut, et analüüsi põhjal tuleks seada uued eesmärgid, aga antud teemaga väga süvitsi tegutsedes sai selle pilguga oma tööle vaatamine hoopis harjumuspäraseks.*

*(Mari)*

Samas leidsid mitmed uurimuses osalenud õpetajad, et vaatamata arusaamale, et refleksioon on oluline, jääb igapäevane põhjalik eneseanalüüsimine ning selle alusel enda

edaspidiste tegevuste ja eesmärkide planeerimine tihti ajapuuduse tõttu tegemata. Eriti kui soovitakse panustada enda õpetajatöösse maksimaalselt.

*/.../ õppisin seda, et natuke rohkem võiks analüüsida ja dokumenteerida oma tehtud tööd, aga nagu ma ka enne ütlesin siis sa ei jõua, kui sa tahad hästi palju anda lastele ja teha lastega siis tahes tahtmata selline kirja panemine..., sa mõtled küll, et hakkan kirja panema, aga tegelikult see eneseanalüüs jääbki aja taha. (Oliivia)*

Lisaks eneseanalüüsi oskusele andis uurimuses osalenud õpetajate kirjelduste kohaselt läbitud protsess neile mõtteid ning ideid edaspidiseks. Intervjueeritud õpetajad tõid välja, et ennast ning enda tööd analüüsides tekkis neil mõtteid, mida võiks edaspidi veel paremini teha ning millel võiks rohkem tähelepanu pöörata. Samuti kaardistasid õpetajad eneseanalüüsi ning saadud iseloomustute põhjal enda arenguvajadused ning peale konkursi lõppu asuti samme erialase enesetäiendamise vallas. Lisaks andis kogetu õpetajatele tõuke enda tööd ning tegemisi rohkem teistele tutvustada ning julgemalt erinevatest konkursidest ja projektidest osa võtma.

*Andis mõtteid, kuidas edaspidi veel paremini võiks edasi minna ja millele võiks rohkem tähelepanu pöörata. (Klaarika)*

*/.../ seda, et ei tasu karta kusagil osaleda. Või no, et võib nagu julgemalt ise ka proovida. (Anneli)*

Nii tunnustamiskonkursi protsessi raames läbi viidud eneseanalüüs ning koostatud taotlusdokument kui ka konkursi tulemusena pälvitud tunnustus kasvatas uurimuses osalenud õpetajate kirjelduste kohaselt nende enesekindlust. Enesekindlusele mõjus positiivselt ka tagasiside, mis saadi kolleegidelt ja lapsevanematelt, kuid ka tagasiside, mis tuli peale taotlusdokumentide esitamist ning hindajate külaskäiku hindamisekspertidelt. Õpetajad tunnistasid, et tagasiside saamine oma tööle on vajalik ning, et ka konstruktiivne kriitika on nende professionaalse arengu seisukohast vajalik.

*No ikkagi see andis kinnitust, et see kuidas ma olen oma tööd teinud, et need metoodikad mida ma olen valinud ja kuidas ma olen vanematega suhelnud, et ma olen seda teinud õigesti, et see andis nagu sellist kindlust. /.../ Lisaks andis sellist kindlust ka, et sul tasubki pingutada. (Merike)*

### **3.3.2. Tunnustamiskonkursil kogetu tähendus töömotivatsioonile.**

Saadud tunnustust pidas töömotivatsiooni kontekstis tähtsaks vaid väike osa uurimuses osalenud õpetajatest. Enamik intervjuueeritud õpetajaid pidasid saadud tunnustusest ehk tiitlist palju väärtuslikumaks läbitud protsessi ning selle käigus saadud kogemust.

Uurimuses osalenud õpetajad nõustasid, et saadud tunnustus tekitas neis positiivse enesetunde. Samuti kinnitas pälvitud tunnustus, et nad teevad oma tööd hästi ning innustas samamoodi jätkama.

*Et jah, et lõppkokkuvõttes võib öelda, et väga uhke tunne on ja siis sa oled tükk aega nagu märgatud. /.../ Et see võib olla kinnitas seda kõike, et nagu i-le täpp või tordile kirss nagu. Et see tekitas hea tunde. (Merike)*

*Eks ta võib olla mingisuguse noh..., nagu kihi sellele kaljule, millel ma õpetajana seisan rajas. (Paula)*

Töömotivatsiooni kontekstis olid uurimuses osalenud õpetajad peamiselt seisukohal, et nende töömotivatsiooni pälvitud tunnustus ei muutunud. Kuigi intervjuueeritute hulgas oli ka neid, kes leidsid, et pälvitud tunnustus suurendas nende töömotivatsiooni. Nad kirjeldasid, et tunnustamine motiveerib ning hinnatud kolleegide ja lapsevanemate head sõnad tekitavad soovi veel rohkem oma töösse panustada.

*Mina tunnen alati, et kui minu kohta öeldakse hästi siis see motiveerib mind, tõesti motiveerib, sõnad motiveerivad, mitte ainult raha, vaid just sõnad on väga suur tunnustus. Ükskõik kus kohas. Kas meie koosolekul, või vanemad ütlevad midagi või kusagil konkursil tunnustatakse, see on väga tähtis. (Oliivia)*

Samas leidis ka antud õpetaja, et tunnustusest ning tunnustamisest olulisem on meeldiv ja huvitav töö ning inimesed, kellega erialaselt iga päev kokku puututakse. Siiski tunnistasid uurimuses osalenud õpetajad, et see, mis kedagi motiveerib on erinev ning, et nemad ei pane kellelegi pahaks, kui keegi tunnustuse ja/ või raha nimel oma tööd teeb. Kuigi arvati, et see ei ole kuigi jätkusuutlik.

*Nojah, aga ma arvan, et ma teen ikka oma tööd südamega. Ma ei arva, et kui keegi mind tunnustab, et siis ma nagu panustaks rohkem, ma ikka ise ei tunneta seda. Või, et see mind motiveeriks rohkem. Mind motiveerib ikka see, et mulle meeldib see töö mida ma teen. (Anneli)*

Samas pidasid uurimuses osalenud õpetajad tunnustamist töömotivatsiooni säilitamise kontekstis väga oluliseks. Õpetajad leidsid, et on oluline, et õpetaja tööd ja pingutust märgataks, sealjuures peeti olulisimaks asutusesisest märkamist ja tunnustamist. Nimelt on nende sõnul just jooksva tagasisidel, hea sõnal ja kiitusel igapäevatoos motiveerijana oluline roll. Uurimuses osalenud õpetajad kirjeldasid, et asutusesiselt tuleks õpetajaid tunnustada igapäevaselt või pärast õnnestunud ettevõtmisi. Teiselt poolt tunnistati, et millisel moel ja kuidas tunnustust jagatakse ning kui objektiivselt seda suudetakse korraldada, on iseasi. Samuti leiti, et näiteks lasteaia ei tohiks tunnustada vaid ühte õpetajat, vaid tuleks leida võimalus kogu rühmameeskonna esile tõstmiseks, kuna lasteaia põhineb õpetajate ja teiste asutuse liikmete tulemuslikul töö hea meeskonnatööl.

*/.../ kindlasti on igas lasteaias mitu õpetajat, kes seda tunnustust väga vääriskid.*

*Kvaliteediauhinnale kandideerimiseks on vaja läbida päris keeruline protsess. Usun, et paljud õpetajad teevad oma tööd suurepäraselt, kuid ei saa kunagi uhkeid tiitleid.*

*Seetõttu ongi oluline, et tunnustusi jagataks ka lasteaia siseselt. (Mari)*

Vaatamata sellele, et uurimuses osalenud õpetajad ei pea oma töö ning tunnustamise juures rahalist poolt nii oluliseks, oli intervjuueeritute hulgas ka õpetajaid, kellele pälvitud tiitel tõi majanduslikus kontekstis kasu. Lisaks tiitliga kaasnenud rahalisele preemiale lõi edukas tunnustamiskonkursil osalemine soodsad tingimused uuteks palgaläbirääkimisteks, samuti maksti terve järgmise õppeaasta töötasule lisaks igakuiselt preemiat.

*Andis soodsa võimaluse uuteks palgaläbirääkimisteks. (Klaarika)*

*Siis, kui see preemia käes oli siis ikka terve aasta sain koolilt ka niiöelda lisa boonust selle eest, majanduslikku. (Paula)*

Tunnustamiskonkursile tagasi vaadates leidsid enamik õpetajaid, et tegemist oli väärtusliku kogemusega. Uurimuses osalenud õpetajad kirjeldasid, et pälvitud tiitli kõrval tõstis nende töömotivatsiooni läbitud protsess ning tagasiside kolleegidelt. Seejuures positiivset tagasisidet ning häid sõnu hinnatud kolleegidelt peeti kohati väärtuslikumaks ning motiveerivamaks, kui pälvitud tiitlit ennast. Samuti meenutati positiivselt kolleegide kaasaelamist tunnustamiskonkursi protsessi ajal ning nende rõõmu õpetaja pälvitud tunnustuse üle.

*Hästi suur tunnustus oli, et mida kolleegid arvavad. /.../ et vot see oli see, mis nagu tunnustas, tegelikult, kui ma nüüd mõtlen, kas see paber või see, mida inimesed, kes*

*muidu kunagi ei olnud tulnud seda ütlema /.../ noh, et see oli kohe pikemaks perioodiks, et jah ma teen ja ma tahan seda tööd edasi teha, et ju ma teen ikka õiget asja. (Merike)*

Kokkuvõtvalt võib öelda, et enamik uurimuses osalenud õpetajad pidasid tunnustamiskonkursil osalemist ning pälvitud tunnustust enda professionaalse arengu ja töömotivatsiooni kontekstis oluliseks. Õpetajad leidsid, et konkursi protsessis arenes nende eneseanalüüsi oskus, samuti said nad palju juurde enesekindlust ning ideid edaspidiseks. Töömotivatsiooni kontekstis peeti pälvitud tiitlist olulisemaks konkursitöö koostamisel suheldud kolleegide positiivset tagasisidet nende tööle ning toetust haridusasutuse juhtkonnalt. Samuti tunnistasid õpetajad, et nii konkursi protsess kui pälvitud tiitel kasvatas neis eneseusku ning soovi õpetajana tööd jätkata.

#### 4. Arutelu

Magistritöö eesmärgiks oli selgitada, kuidas kirjeldavad avaliku tunnustuse pälvinud õpetajad tunnustamiskonkursil osalemist ning selle tähendust enda professionaalsele arengule ja töömotivatsioonile. Järgnevalt arutletakse uurimistöö peamiste tulemuste üle võttes aluseks töö eesmärgi ja uurimisküsimused.

Sisemiselt motiveeritud ning kõrge töömotivatsiooniga inimesed on huvitatud väljakutsetest ning soovivad areneda. Nad püstitavad endale eesmärgid ja standardeid ning pingutavad, et saavutada sisemist rahulolu (Elliot & Dweck, 1988; Grant & Dweck, 2003; McClelland, 1967; Smiley et al., 2016; Tempelaar et al., 2015; Vadi, 2004). Sellest tulenevalt võiks eeldada, et tunnustamist väärivad õpetajad on enesekindlad, väljakutseid armastavad ning soovivad areneda. Samas selgus uurimistöö tulemustest, et esmase tõuke tunnustamiskonkursil osalemiseks andsid õpetajatele väliste motivaatoritena haridusasutuste juhtkonna liikmed ja kolleegid, mitte sisemine tahe.

Õpetajad olid osalemise ettepanekust üldiselt meelitatud ning pidasid seda tunnustavaks, kuid samas tajusid nad ka negatiivselt mõjuvat survet. Edukas osalemine tunnustamiskonkursil toob positiivset tähelepanu haridusasutusele, kus õpetaja töötab (Dinham & Scott, 2002; Mackenzie, 2007), sellest tulenevalt tundsidki õpetajad kohati, et juhtkonna ettepanek oli ajendatud pigem soovist enda juhitud asutust laiemale avalikkusele tutvustada ning selleläbi kasu lõigata, kui soovist luua õpetajale võimalus professionaalseks arenguks.

Vaatamata sellele, et tunnustamiskonkursil osalemine ei olnud uurimuses osalenud õpetajatele omaalgatuslik, võtsid õpetajad ettepaneku vastu. Analüüsides põhjusi, mis ajendasid õpetajaid tunnustamiskonkursil osalemisega nõustuma, jääb silma, et ühelt poolt tuuakse välja süütunnet ja painet eelneval aastal osalemisest keeldumise või ebaõnnestunud konkursi pärast ning teisalt väljakutset, mida konkursil osalemine õpetajatele pakub. Saavutusmotivatsiooni (Grant & Dweck, 2003; Krull, 2000; McClelland, 1967; Vadi, 2004) kohaselt väärtustab inimene tugevat pingutust ehk väljakutset nõudvat tegevust ning eesmärgi kõrgemalt kui kergesti saavutatavat. Kuna vaadeldaval tunnustamiskonkursil on konkursi protsessis õpetajal endal suur roll, nõustutigi uurimistöös osalenud õpetajate sõnul konkursil osalema enda proovile paneku eesmärgil. Sellest tulenevalt võib ühelt poolt tuua

välja sisemist motiveeritust, kuid teiselt poolt ka välist motiveeritust, kuna tajuti asutuse poolset survet ning säilis ka soov võita auhind.

Uurimuses osalenud õpetajad kirjeldasid tunnustamiskonkursi protsessi ning selle sisu üsna sarnaselt, tuues välja nii tunnustamiskonkursi sissejuhatava, taotlusedokumendi koostamise kui ka hindamisekspertidega suhtlemise etapi. Lisaks kirjeldasid õpetajad tegevusi ja ülesandeid, mida erinevates etappides täitma pidid ning enda kogemust ja tundeid, mida kogu protsess neis tekitas. Kui etappe kirjeldades tõid õpetajad välja samu mõtteid, siis enda kogemust ning tundeid analüüsides läksid nii mõnegi uuritava arvamused lahku.

Professionaalse arengu all mõistetakse ametioskuste ja -teadmiste arengut, mida ühelt poolt toetab õpetajakoolitus ning teisalt soodustab kutseoskuste omandamine töökohal ja teadmiste vahetamine kolleegidega (Johnson, 2016). Kompetentseks õpetajaks kujunemiseks on vajalik pidev eneseanalüüs, oma tegevuse hindamine, võrdlemine standarditega ning arutelud kolleegidega, sealhulgas toetav tagasiside (Eisenschmidt & Koit, 2014). Uurimuses osalenud õpetajad leidsid, et tunnustamiskonkursi protsessis läbiviidud põhjalik eneseanalüüsimine ja kolleegidelt, praegustelt ning endistelt õpilastelt ja lapsevanematelt ning tunnustamiskonkursi hindamisekspertidelt saadud tagasiside suunas neid reflekteerima ennast ning enda tööd õpetajana. Nii selles kui ka varemalt koostatud uurimustes (Ankipova, 2016; Dinham & Scott, 2002; Fitzpatrick & Moore, 2015; Kelley et al., 2002; Lind, 2007; Mackenzie, 2007; Shephard et al., 2011) osalenud õpetajad leidsid, et tehtud töö meenutamine ja eneseanalüüsimine oli professionaalse arengu kontekstis oluline ning õpetas neid kaardistama oma arenguvajadusi ja jagama enda kogemusi. Samas tunnistasid nii selles kui ka Browne ja Militelloi (2016) ning Dinhami & Scotti (2002) uurimuses osalejad, et vaatamata sellele, et ka õpetajate endi hinnangul mõjutab oma töö ja tegemiste reflekteerimine nende professionaalseid oskusi, saavutusi ning erialast arengut, on seda keeruline igapäevatoösse sulandada, kuna selleks pole aega. Kusjuures sarnaselt varasemalt koostatud uurimistööde (Dinham & Scott, 2002; Fitzpatrick & Moore, 2015; Lind, 2007; Mackenzie, 2007) tulemustega ilmnes antud uurimuses osalenud õpetajatel ajapuuduse ja ülekoormuse probleematika ka tunnustamiskonkursi taotlusedokumendi koostamise kontekstis.

Õpetajate tööalase motivatsiooni suurenemisel ja säilitamisel ning töö kvaliteedi tõstmisel on oluline roll õpetajate tehtud töö märkamisel ja tunnustamisel (Fernet et al.,



2016; Fitzpatrick & Moore, 2015; Madriaga & Morley, 2016). Uurimused (Fernet et al., 2016; Kasak, 2014; Kocabac, 2007) näitavad, et kui õpetajad tajuvad oma töös toetust ja tähelepanu on nende sisemine motiveeritus suurem. Samas ei pidanud selles uurimuses osalenud õpetajad tunnustust töömotivatsiooni kontekstis tähtsaks. Intervjueeritud õpetajad pidasid pälvitud tunnustusest ehk tiitlist palju väärtuslikumaks läbitud protsessi ning selle käigus saadud kogemust. Töömotivatsiooni kontekstis peavad õpetajad sarnaselt varasemalt koostatud uurimistööde (Dinham & Scott, 2002; Fitzpatrick & Moore, 2015) tulemustele avalikust tunnustusest olulisemaks meeldivat tööd ning kolleegidelt, õpilastelt ja lapsevanematelt saadud tagasisidet, toetust ja tunnustust. Kusjuures tagasiside ja toetuse olulisus ilmnes ka Linnu (2007) ning Fitzpatricki ja Moore'i (2015) uurimistöödest, kus selgus, et õpetajad peavad enesearengu seisukohast oluliseks ka konstruktiivset kriitikat.

Kõik uurimuses osalenud õpetajad leidsid, et tunnustamine on õpetajate töömotivatsiooni säilitamiseks vajalik, kuid samas seadsid nad nii asutusesisese kui ka avaliku tunnustamise objektiivsuse kahtluse alla. Objektiivsuse temaatikat õpetajate tunnustamisel on käsitlenud oma uurimustes mitmed autorid (Dinham & Scott, 2002; Kelley et al., 2002; Mackenzie, 2007; Madriaga & Morley, 2016; Shephard et al., 2011), väites, et tasakaalu leidmine ei ole lihtne. Uurimuses osalenud õpetajad leidsid Tallinna Haridusasutuste kvaliteediauhinna kontekstis, et antud konkursi puhul oli väga suur roll kirjalikul eneseväljendusel ning konkursitöö formaalsel poolel. Seega polnud nende sõnul välistatud, et tunnustuse pälvis õpetaja, kes kirjutas hästi, kuid tegelikult „Hea õpetaja“ tiitlit ei väärinud. Õpetajad leidsid, et tunnustamise objektiivsus ning selgus on oluline ka asutusesisel tunnustamisel, kuna nagu väidab ka Salk (2004), on tunnustamine „nagu kahe teraga mõõk - see võib motiveerida töötajaid paremini töötama või demotiveerida tunnustusest ilma jäänuid“ (lk 21) ning ühtlasi tekitada sisepingeid ning konflikte personaliliikmete vahel. Kui varasemalt läbiviidud uurimustest (Dinham & Scott, 2002; Mackenzie, 2007) selgus, et ka ühe õpetaja tunnustamiskonkursil edukas osalemine võib tekitada kollektiivis pingeid, siis selles uurimistöös osalenud õpetajad kolleegide kadedust siiski ei tajunud.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et tunnustamiskonkursid on olulised õpetajate professionaalse arengu toetamiseks ning töömotivatsiooni säilitamiseks. Tunnustamiskonkursil analüüsib õpetaja ise põhjalikult ennast ning enda tööd õpetajana, mille tulemusena kasvab tema teadlikkus muuhulgas enda tugevustest,

parendusvaldkondadest ja võimalustest. Samas ei tohiks siinjuures unustada, et tunnustamiskonkursil osalev õpetaja vajab siiski ka igakülgset abi ja toetust.

#### ***4.1. Uurimistöö kitsaskohad ja praktiline väärtus***

Kuna kõik uurimistöö valimisse kuulunud õpetajad saavutasid tunnustamiskonkursil positiivse tulemuse ehk pälvisid tunnustuse, siis võib uurimistöö ühe piiranguna välja tuua kallutatuse positiivsetele emotsioonidele. Tõenäoliselt omavad õpetajad, kes kogu protsessi kaasa tegid, kuid tunnustust lõpuks ei pälvinud, teistsugust nägemust. Tagantjärele analüüsides oleks ühelt valmisse kuulunud õpetajalt võinud ebaõnnestunud osalemise kohta uurida, kuid uurimistöö autor ei olnud intervjuud läbi viies sellega arvestanud.

Teise uurimistöö kitsaskohana võib välja tuua, et uurimistöö autoril puudus varasem intervjuueerimise kogemus. Sellest tulenevalt võib eeldada, et uurimistöö autori ebakindlus intervjuude läbiviimisel mõjutas intervjuu sujuvust ning intervjuueeritavate vastuste täpsust.

Vaatamata uurimistöös ilmnenule piirangutele saab antud uurimistöö praktilise väärtusena analüüsida tunnustamise vajalikkust ning vaadeldud tunnustuse pälvimiseks kaasneva protsessi otstarbekust. Muuhulgas võiks uurimistöö julgustada õpetajaid taolistel konkurssidel osalema. Lisaks on uurimistöö tulemused mõeldud haridusasutuste juhtidele, julgustamaks ja toetamaks õpetajaid. Samuti saab tuginedes tunnustatud õpetajate arvamusele välja töötada motiveerivaid avalikke ning asutusesiseseid personali tunnustussüsteeme.

### **Tänu sõnad**

Täna õpetajaid, kes nõustusid osalema minu uurimistöös ning jagama enda kogemust ja mõtteid. Täna enda juhendaja Marvi Remmikut ning õppejõud Liina Leppa toetuse, konstruktiivse kriitika ning nõuannete eest. Täna Aurorion Tõlkebürood resümee inglise keelde tõlkimise eest. Täna enda perekonda, sõpru, kursusekaaslaseid ning Tallinna Vormsi Lasteaia kollektiivi toetuse eest õpingute ning magistratöö kirjutamise perioodil. Täna Marili Rõõmu töö keelelise toimetamise ning Kadri Haavandit kaaskodeerimise ja töö keelelise toimetamise eest.

### **Autorsuse kinnitus**

*Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.*

*18.05.2017*

*Ruth Jaansalu*

### Kasutatud kirjandus

- Addison, R., & Brundrett, M. (2008). Motivation and demotivation of teachers in primary schools: the challenge of change. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 36(1), 79-94.
- Aasna, M. (2013). *Õpetajate hinnangud juhtkonna poolsele toetamisele ja tunnustamisele*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Allik, M. (2012). *Lasteaiaõpetajate motiveeritus ja tajutud toetus töökeskkonnas*. Publitseerimata magistratöö. Tartu Ülikool.
- Ankipova, J. (2016). *Koolitaja professionaalne areng koolitaja kutse taotlemise kogemuse kontekstis*. Publitseerimata seminaritöö. Tallinna Ülikool. Külastatud aadressil: [http://andragoogika.tlu.ee/?page\\_id=894](http://andragoogika.tlu.ee/?page_id=894)
- Aruvälja Lasteaed- Algkooli tunnustussüsteem*. (2012). Külastatud aadressil: <http://www.aruvaljalak.ee/lasteaed/aruvalja-lasteaed-alkkooli-tunnustussusteem/>
- Boberg, J. E., & Bourgeois, S. J. (2016). The effects of integrated transformational leadership on achievement. *Journal of Educational Administration*, 54(3), 57-374.
- Brophy, J. (2014). *Kuidas õpilasi motiveerida. Käsiraamat õpetajale*. Tartu: AS Ecoprint.
- Brown, C., & Militello, M. (2016). Principal's perceptions of effective professional development in schools. *Journal of Educational Administration*, 54(6), 703-726.
- Çinar, O., Bektas, Ç., & Aslan, I. (2011). A motivation Study on the Effectiveness of Intrinsic and Extrinsic Factors. *Economics and management*, 16, 690-695.
- Cook, D. A., & Artino, A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50(10), 997-1014.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dinham, S., & Scott, C. (2002). *Awards for Teaching Excellence: Intentions and Realities*. Paper presented at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education (Australia, December 1-5, 2002).
- Eesti keele seletav sõnaraamat*. (2009). Külastatud aadressil: <http://www.eki.ee/dict/ekss/ekss.htm>
- Eisenschmidt, E., & Koit, R. (2014). *Kutsestandardi rakendamine õpetajaks kujunemisel ja edasises professionaalses arengus*. Tallinn [2015, juuni 20]. Külastatud aadressil:

<http://www.innove.ee/UserFiles/%C3%9CIdharidus/Kutsestandardi%20rakendamise%20ja%20eneseanal%C3%BC%C3%BCs.pdf>

- Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An Approach to Motivation and Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.
- Fernet, C., Trépanier, S. G., Austin, S., & Levesque-Côté, J. (2016). Committed, inspiring, and healthy teachers: How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start? *Teaching and Teacher Education*, 59, 481-491.
- Fitzpatrick, M., & Moore, S. (2015). Exploring both positive and negative experiences associated with engaging in teaching awards in a higher education context. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(6), 621-631.
- Giles, T. (2004). Non-Monetary Rewards As part of the remuneration equation. *New Zealand Management*. 51(9), 46-47.
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying Achievement Goals and Their Impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541-553.
- Halepota, H. A. (2005). Motivational Theories and Their Application in Construction. *Cost Engineering*. 47(3), 14-18.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2017). Külastatud aaderssil: <https://www.hm.ee/et/gala>
- Helemäe, J. (2004). Õpetajaskond kui professionaalne hää ühiskonnas. R. Vöormann, J. Helemäe (Toim.), *Õpetajad: kas maa sool või kraadiga spetsialistide ametigrupp* (lk 41-73). Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2010). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Hohensee, S. (2013). Tallinna Haridusametuse Kvaliteediauhind 2014 osalejate koolitus. Koolituse ettekanne (Tallinn, 21-22. november 2013).
- Howard, J., Gagné, M., Morin, A. J. S., & Van den Broeck, A. (2016). Motivation profiles at work: A self-determination theory approach. *Journal of Vocational Behavior*. 95-96, 74-89.
- Johnson, M. (2016, 11. aprill). Õpetaja professionaalne areng eeldab kogemuste jagamist ja reflekteerimist. *Koolielu*. Külastatud aadressil: <https://koolielu.ee/info/readnews/>

- 505479/opetaja-professionaalne-areng-eeldab-kogemuste-jagamist-jareflekteerimist
- Kallas, M. (2005). *Personali tunnustamise ja motiveerimise probleemid Tallinna lasteasutuste juhtide tulemushindamise näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Tartu Ülikool.
- Kargytė, V. (2015). Application of generic quality management models in European universities. *Management Theory and Studies for Rural Business and Infrastructure Development*, 37(3), 381–398.
- Karm, M. (2007). *Eesti täiskasvanukoolitajate professionaalsuse kujunemise võimalused*. Publitseeritud doktoritöö. Tallinn: Tallinna Ülikooli Sotsiaalteaduste dissertatsioonid.
- Kasak, K. (2014). *Koolieelsete lasteasutuste õpetajate enesetõhusus ja selles seosed õpetajate kollektiivse tõhususe, juhtkonna poolse toetuse tajumise ja tausta teguritega*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Kaseorg, M., & Uibu, K. (2016). *Factors Influencing Job Satisfaction of Estonian Primary School Teachers*. The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, 7th International Conference on Education and Educational Psychology, (Greece, October 10-15 2016).
- Kast, S., & Kond, M. (2008). *Tallinna Haridusasutuste hindamine ja tunnustamine*. Tallinn: Tallinna Haridusamet.
- Kast, S., & Paat, V. (2010). Tallinna Haridusasutuste Kvaliteediauhind 2011 osalejate koolitus. Koolituse ettekanne (Tallinn, 4- 5. oktoober 2010).
- Kelley, C., Heneman, H., & Milanowski, A. (2002). Teacher motivation and school-based performance awards. *Educational Administration Quarterly*, 38(3), 372-401.
- Kocabac, I. (2007). The effects of sources of motivation on teacher motivation levels. *Education*. 129(4), 724- 733.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kruusement, I. (2009). Personalijuhtimine lasteaias. Rmt. Õun, T., Saarits, Ü. (koost.), *Lasteiaiaõpetaja tunnustamise ja hindamise võimalusi*. Tallinn: Kirjastus Ilo, 15-53.

- Laherand, M.- L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Tartu Ülikool.
- Lind, S. (2008). *Kutseõppeasutuste kvaliteeditegevuse uuring. Kutseõppeasutuste Kvaliteediauhinna konkursil osalenud koolide töötajate arvamus auhinnaprotsessist*. Tartu: Innove.
- Luhamägi, K. (2015). *Personali tunnustussüsteemi väljatöötamine ühe lasteaia näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Mackenzie, N. (2007). Teaching excellence awards: an apple for the teacher? *Australian Journal of Education*, 51(2), 190–204.
- Madriaga, M., & Morley, K. (2016). Awarding teaching excellence: „What is it supposed to achieve?“ Teacher perceptions of student-led awards. *Teaching in Higher Education*, 21(2), 166-174.
- Maehr, M. L., & Meyer, A. H. (1997). Understanding Motivation and Schooling: Where We've Been, Where We Are, and Where We Need to Go. *Educational Psychology Review* 9(4), 371-409.
- McClelland, D. C. (1967). *The achieving society*. New York: Free Press
- Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2012). Does Induction Programme Support Novice Teachers' Intrinsic Motivation to Work?. *Procedia. Social and Behavioral Sciences* 69, 1497- 1504.
- Meristo, M., Mathews, S., & Löftröm, E. (2016). What Matters in Novice Teachers' Job Satisfaction?: A Comparison of Estonia and Sri Lanka. *The International Journal of Adult, Community and Professional Learning*, 23(2),15-28.
- Moon, J. A. (2002). *Reflection in Learning & Professional Development: theory & Practice*. London: Kogan Page.
- Mõttus, K. (2015). *Õpetajate hinnangud nende tööga seotud motivatsiooniteguritele*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results. An international perspective on teaching and learning*. Külastatud aadressil: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset Management/oecd/education/talis-2013-results\\_9789264196261-en#.WOZM8FPyjIU#page4](http://www.keepeek.com/Digital-Asset Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#.WOZM8FPyjIU#page4)
- Põlva õpetajate tunnustamise kord. (2014). Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/416032017021?leiaKehtiv>

Rae valla haridusala tunnistamise kord. (2012). Külastatud aadressil:

<https://www.riigiteataja.ee/akt/408052014080?leiaKehtiv>

Reeve, J. (2008). *Understanding Motivation and Emotion*. University of Iowa: John Wiley & Sons, Inc.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

Salk, A. (2004, 16. august). Väljapaistnute tunnustamine tekitab keskpärastes töötajates apaatsust. *Äripäev*, lk 21.

Shephard, K., Harland, T., Stein, S., & Tidswell, T. (2011). Preparing an application for a higher-education teaching-excellence award: whose foot fits Cinderella's shoe? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(1), 47–56.

Smiley, P. A., Chung, S. Y., Buttitta, K. V., Dubon, V. X., & Chang, L. K.. (2016). Mediation models of implicit theories and achievement goals predict planning and withdrawal after failure. *Motivation and Emotion*, 40(6), 878-894.

Soonsein, S. (2012). *Õpetajate motivatsiooni ja kooli valitseva organisatsioonikultuuri vahelised seosed*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Tallinna 21. Kooli töötajate tunnustamise kord. (2016). Külastatud aadressil: [http://21k.ee/wp-content/uploads/2016/03/160303\\_tootajate\\_tunnustamise\\_kord-.pdf](http://21k.ee/wp-content/uploads/2016/03/160303_tootajate_tunnustamise_kord-.pdf)

Tallinna Haridusameti koduleht. (s.a.). Külastatud aadressil <http://www.tallinn.ee/est/haridus/>

Tempelaar, D. T., Gijsselaers, W. H., Rienties, B., & Giesbers, B. (2015). The Pivotal Role of Effort Beliefs in Mediating Implicit Theories of Intelligence and Achievement Goals and Academic Motivations. *Social Psychology of Education*, 18(1), 101-120.

Türk, K., Haldma, T., Kukemelk, H., Ploom, K., Irk, R., & Pukkonen, L. (2011). *Üldharidus- ja kutsekoolide tulemuslikkus ja seda mõjutavad tegurid*. Tartu Ülikool, Haridus- ja Teadusministeerium.

Vadi, M. (2004). *Organisatsioonikäitumine*. Tartu: Tarut Ülikooli Kirjastus.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81.

Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K., & Ümarik, M. (2014). *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused*. Tallinn: SA Innove.



## Lisa 1. Intervjuuküsimuste kava

### Taustinformatsioon:

1. Kuidas Teist sai õpetaja?
2. Palun selgitage, kuidas suhtute õpetajate tunnustamisesse.

### Pälvitud tunnustus:

1. Kuidas sattusite konkursile Tallinna Haridusametuse kvaliteediauhind „Hea õpetaja“?
2. Mis motiveeris/ajendas Teid Tallinna Haridusametuse kvaliteediauhind „Hea õpetaja“ konkursil osalema?
3. Palun kirjeldage läbitud tunnustamiskonkursi protsessi.
  - Kas ja kuidas viidi Teid konkursi protsessiga kurssi?
  - Milliseid juhendmaterjale Teile jagati?
  - Milliseid ülesandeid pidite täitma?
4. Palun kirjeldage kohtumist hindamiskompetentidega.

### Hinnang kogemusele:

1. Palun kirjeldage, mida tundsite/kogesite/mõtlesite tunnustuse taotlemise protsessi ajal.
2. Mis oli Teile hinnangul protsessis kõige raskem?
3. Kes abistas Teid ülesannete täitmisel?
4. Kuidas suhtusid Teile kolleegid/pere tunnustamiskonkursisse ja pälvitud tunnustusse?
5. Palun kirjeldage, mida tähendas Teile pälvitud „Hea õpetaja“ tunnustus isiklikust seisukohast.
6. Palun kirjeldage, mida tähendas Teile tunnustus tööalaselt.
7. Mida vajavad õpetajad heaks õpetajaks saamiseks ja olemiseks?

### Kokkuvõte:

1. Mida sooviksite seoses pälvitud tunnustusega veel lisada?
2. Mida sooviksite seoses õpetajate tunnustamisega üldiselt veel lisada?

## Lisa 2. Intervjuu dokumenteerimisleht

Intervjueeritava pseudonüüm:

Intervjuu kuupäev:

Intervjuu koht:

Intervjuu kestus:

Intervjueeritava vanus:

Tööstaaž õpetajana:

Õppeaste:

Valdkond:

Erilised sündmused intervjuu ajal:

### Lisa 3. Väljavõtte uurijapäevikust

	/.../
9. jaanuar. 2017	<p><i>Intervjuu Merikesega</i>  <i>Intervjuu toimus Merikese koolis, kestvus 62 minutit.</i>  <i>Esimene intervjuu võõra inimesega. Olin närvis ja puterdasin kohati, kuid tundub, et kõik läks siiski kenasti. Merike oli hästi positiivne ja jutukas, temaga oli lihtne suhelda.</i>  <i>Tähelepanek: Sõnastasin vist kõik küsimused ümber- ei esitanud vist ühtegi küsimust täpselt selle sõnastusega, mis paberil kirjas. Enamusi küsimusi polnud tarviski küsida, kuna intervjuueeritav rääkis palju ja sisukalt. Samas mulle endale meeldis, et mul olid detailsed küsimused ees, kuna see andis mulle kindlustunde.</i>  <i>Transkribeerisin kohe helifaili ära, ei olnudki nii raske kui kartsin, olin valmis hullemaks. Enda hääle kuulamine on hajumatu.</i></p>
	/.../
27.veebruar.2017	<p><i>Intervjuu Oliiviaga</i>  <i>Intervjuu toimus Oliivia lasteaias, kestvus 80 minutit.</i>  <i>Väga lihtne oli vestelda, jutt jooksis latusalt. Samas kohati tahtis vestlus uurimistöö teemast välja minna. Iseenesest oli teema väline osa minule huvitav, kuid see ei olnud seotud minu uurimistöö vaid igapäevatööga. Püüdsin vestlust pideval uuesti uurimistöö teemasse suunata.</i>  <i>Transkribeerisin kohe ära. Mulle tundub kohene transkribeerimine oluline, kuna sel juhul olin intervjuus veel enam-vähem sees. Mida suurem on intervjuu ja transkriptsiooni tegemise vahe seda raskem on ennast uuesti nõ. lainele viia.</i></p>
	/.../
12.märts.2017	<p><i>Tegelesin TERVE PÄEVA kodeerimisega!</i>  <i>Kustutan palju, lisaks teen paljud koodid mõni tund hiljem uuesti ümber, kuna varasemalt antud kood tundub imelik. Samas eks see nii vist käibki...</i></p>
	/.../
25.märts.2017	<p><i>Arutlesime kaaskodeerijaga koodide üle. Oleme leidnud üsna sarnased koodid, erinevusi leidub peamiselt vaid sõnastuse osas.</i>  <i>Püüdsime koos valida parima sõnastuse variandi.</i></p>
	/.../
9. aprill.2017	<p><i>Täna enda töö tulemuste osa sajandat korda läbi lugedes avastasin, et olen kasutanud nii sõna uurimus kui uuring ja nii uurimistöö kui uurimustöö. Hakkan vist hulluks minema!? Tean ju et õige on uurimus-uurimistöö-uurimisküsimused.</i>  <i>Terve töö tuleb sõnasõnalt uuesti üle vaadata!</i></p>
	/.../

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina Ruth Jaansalu

(sünnikuupäev: 16.05.1988)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Õpetajate arvamused tunnustamiskonkursil osalemise tähendusest nende professionaalsele arengule ja töömotivatsioonile“,

mille juhendaja on Marvi Remmik,

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 18.05.2017